



FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN.
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, PLÁSTICA Y VISUAL

HACIA UNA EDUCACIÓN CRÍTICA DEL ARTE Y LA CULTURA VISUAL EN UNA SOCIEDAD COMPLEJA

AMPLIACIÓN DEL MARCO EPISTEMOLÓGICO EN
LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM DE
SECUNDARIA PARA UNA SOCIEDAD EN TRÁNSITO

TESIS DOCTORAL

01/03/2015

Directora: Doctora Estefanía Sanz Lobo
Autor: José Antonio Navarro Barba

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de esta tesis ha sido un viaje plagado de madrugadas en las que llegaba a islas desconocidas, repletas de aventuras y retos, de perplejidades iniciales que me obligaron a cambiar de mapa, incluso en ocasiones a modificar algunos grados el rumbo inicial; los hallazgos del viaje han sido posibles gracias a los encuentros y a la compañía de personas que de una u otra manera, han colaborado con sus comentarios y sus acertadas críticas. Agradezco especialmente a Estefanía Sanz su interés, su generosidad y apoyo desde el momento en que presenté el proyecto inicial; sin duda, su esencial acompañamiento durante todo el proceso, sus reflexiones y sugerencias han conseguido que el viaje haya sido fructífero. Agradezco la colaboración de los docentes que han aportado sus opiniones en las entrevistas y cuestionarios, de manera significativa a José Antonio Elvira, por su apertura y entusiasmo profesional, y a Rafa Sánchez por su implicación artística y por incorporar en el aula la gramática de la sensibilidad de manera tan natural. También a los alumnos y alumnas que han participado en las videograbaciones, en todos los casos de manera voluntariosa. A José Luis Pajares por los intensos y amenos debates que hemos compartido, y de los que he aprendido mucho sobre arte contemporáneo y creación. A Serafín de Tapia porque, en su comprometida y acertada labor de agitación de las ideas, ha logrado transmitirme, en muchas ocasiones, lo productivo de la dialéctica entre el pasado y lo emergente. El agradecimiento emotivo es para Teresa y para Tania, que han incorporado el clima, el color y la textura a lo largo del camino, su paciencia y sus palabras han sido imprescindibles en este recorrido. A Herminia y a Pepe, porque han sabido dosificar la curiosidad y la constancia en la bolsa de viaje. Así mismo, quiero agradecer a mis amigas y a mis amigos sus guiños, su apoyo incondicional y algo esencial en un viaje de estas características: el ancla que asegura la parada necesaria para tomar fuerzas, otear el horizonte y seguir buscando los vientos propicios. Por último, quiero mostrar un sentimiento especial, entre el agradecimiento y el recuerdo, hacia Floro, que siempre animaba a buscar más allá de las apariencias y del deslumbre de los brillos, y que, desde algún lugar de la memoria, ha inspirado algunos recorridos de esta tesis.

"El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquel que existe ya aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos; buscar, y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar, y darle espacio"

"*Las ciudades invisibles*" de Italo Calvino

"Soy mis ancestros, lo que me contaron, soy hombre y mujer, animales y vegetales a la vez. Porque solo podemos entender quiénes somos siendo múltiples y porque solo podemos escribir siendo todo eso a la vez,...Por eso vivimos bajo la tutela de las máscaras; a veces puedes elegir las, pero a veces ellas te eligen a ti".

Nélida Piñón

Entrevista en "El País", 2 de diciembre de 2014

Las autoras y autores de las obras que figuran en la portada y la contraportada se indican en la página 582

ÍNDICE

PARTE I. INTRODUCCIÓN GENERAL

CAP. 1 INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1	Reflexiones iniciales.....	15
1.2	Origen y desarrollo de la investigación.....	22

PARTE II. FUNDAMENTACIÓN, CONTEXTO Y METODOLOGÍA

CAP. 2 FUNDAMENTACIÓN

2.1	Fundamentos que justifican la investigación. Antecedentes.....	27
2.2	Hipótesis.....	30
2.3	Objetivos de investigación.....	31

CAP. 3 METODOLOGÍA

3.1	Reflexión inicial.....	33
3.2	Aplicación de la metodología cualitativa a nuestra investigación.....	34
3.3	Enfoque metodológico general.....	37
3.3.1	Estrategias y técnicas.....	38
3.4	Consideraciones complementarias.....	39
3.5	El proceso de investigación que llevamos a cabo.....	40
3.5.1	Organización descriptiva de las fases.....	41
3.6	Criterios regulativos.....	41
3.6.1	Criterio de credibilidad.....	42
3.6.2	Criterio de transferibilidad.....	43
3.6.3	Criterio de dependencia.....	44
3.6.4	Criterio de confirmabilidad.....	45
3.7	La naturaleza de las respuestas en los cuestionarios y entrevistas.....	45
3.8	El análisis de contenido en nuestra investigación.....	47
3.8.1	Justificación.....	47
3.8.2	Objetivos y proceso del análisis de contenido.....	48
3.9	El cuestionario en nuestra investigación.....	49
3.9.1	Justificación.....	49
3.9.2	Proceso y objetivos del cuestionario.....	49
3.9.3	Determinación de las claves conceptuales.....	50
3.9.4	Selección de la muestra y organización del trabajo de campo.....	50
3.10	Diseño del cuestionario.....	55
3.11	Diseño de la entrevista.....	56

PARTE III. TEORÍAS QUE GUÍAN LA INVESTIGACIÓN

CAP. 4 EL SUJETO, LA ESTRUCTURA Y LA ACCIÓN: IMPLICACIONES EN LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VISUAL

4.1	Justificación: necesidad de cambios en la construcción de conocimiento.....	59
4.2	Naturaleza de la crisis epistémica.....	61
4.2.1	La superación del esencialismo cognoscitivo y la apertura a diferentes racionalidades.....	61
4.2.2	Cambios en la concepción de la investigación. La superación del objetivismo.....	62
4.2.2.1	Inconmensurabilidad restringida vs. Inconmensurabilidad contingente y abierta.....	64
4.3	El pluralismo epistemológico o teórico.....	64
4.4	La producción de conocimiento en el contexto social contemporáneo. Retos y contradicciones.....	67
4.4.1	El conocimiento socialmente distribuido.....	68
4.5	La dialéctica entre subjetividad y estructura.....	72
4.5.1	Potencialidades y limitaciones de la teoría del campo social y del <i>habitus</i> de Bordieu... ..	73
4.6	La relación entre realismo y el relativismo en la producción de representaciones profesionales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de la educación artística y visual.....	76
4.7	La emergencia de otra mirada: la articulación de la representación y de la acción.....	79

CAP. 5 DESBORDAMIENTOS DE LOS PROYECTOS SOCIO-HISTÓRICOS: HACIA UNA COMPRENSIÓN DIALÓGICA DE LA MODERNIDAD Y LA POSMODERNIDAD

5.1	De la dificultad de navegar por un mar de etiquetas, espejos y sombras: los fantasmas en las representaciones educativas.....	83
5.2	Crisis o renovación de la modernidad.....	84
5.3	La posmodernidad: ese oscuro objeto de deseo.....	85
5.4	Evolución del debate entre modernos y posmodernos.....	87
5.4.1	Acercándose a los límites.....	87
5.4.2	Desbordamientos, transiciones y derivas.....	89
5.4.3	Cruce de caminos: más allá del antagonismo recurrente.....	94
5.5	El proyecto de reconstrucción: hacia una pedagogía de los límites.....	96

CAP. 6 LA INFLUENCIA LATENTE DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEORÍA Y EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

6.1	La naturaleza de las representaciones y su interés para el estudio de los discursos y teorías del profesorado.....	99
6.2	Relación de la teoría de las representaciones sociales con otras teorías y conceptos.....	101
6.3	El <i>sentido común</i> en la construcción de representaciones sociales. Potencialidades y limitaciones.....	102
6.4	Funciones y factores condicionantes que configuran la construcción de representaciones sociales.....	104
6.5	Dimensiones de la representación social.....	107
6.6	El dinamismo en la generación, modificación y circulación de las representaciones.....	108
6.7	Modelos que estudian la construcción de representaciones sociales.....	110
6.8	La teoría de núcleo central.....	111
6.9	Los <i>themata</i> como componentes fundamentales del núcleo central.....	113
6.10	Proceso de construcción y modificación de representaciones sociales: la sociogénesis, la microgénesis y la ontogénesis.....	114
6.10.1	La objetivación.....	115
6.10.2	El anclaje.....	116
6.11	El principio de la <i>polifasia cognitiva</i> en las representaciones sociales.....	118
6.12	Tipos de representaciones.....	120
6.13	La transformación de representaciones sociales.....	121

CAP. 7 CONOCIMIENTO, CULTURA Y COMPLEJIDAD: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISCURSO INTEGRADO

7.1	La construcción de miradas a la complejidad social, cultural y educativa.....	125
7.2	Modos de complejidad.....	126
7.3	Necesidad de construir una conciencia sobre la complejidad de la realidad y del currículum de la educación artística y visual.....	130
7.4	El desvelamiento de la realidad: La colaboración entre el pensamiento complejo y la perspectiva crítica en la educación y la cultura.....	136
7.5	Principios del pensamiento complejo.....	139
7.5.1	Aplicación de los principios a la construcción de conocimiento.....	140
7.5.2	El discurso negativo complementario: la complejidad al otro lado del espejo.....	142
7.5.3	Trampas y deslizamientos de las que nos advierte el pensamiento complejo: La banalización como resultante de la combinación de dualismo y esquematismo.....	143
7.6	Procesos de la complejidad: Hacia una narrativa ecológica de la acción didáctica.....	145
7.6.1	La ecología didáctica como discurso multirreferencial, abierto, procesual y flexible.....	146

CAP. 8 LA PARADÓJICA CUESTIÓN ESTÉTICA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA: DESDE EL OBJETO AL SUJETO

8.1	La estética y la comprensión del arte y la cultura visual en las enseñanzas obligatorias.....	151
8.2	Breve recorrido por las principales concepciones históricas de la estética.....	151
8.3	Cuestionamiento de algunas representaciones referidas a la estética.....	155
8.4	Apreciación estética y condiciones comunicacionales, sociales y culturales.....	157
8.5	Estética y política: el gusto estético como sustrato ideológico	162
8.5.1	Dinámica social en la producción de gusto estético.....	163
8.6	Estética idealizada vs estética de masas en la construcción cultural de la visualidad.....	165
8.6.1	El proceso complejo de la construcción estética en las sociedades contemporáneas...	166
8.6.2	La redefinición permanente de los principios estéticos subyacentes en el Arte.....	167
8.7	La estetización de la sociedad.....	170
8.8	Transformaciones en la sensibilidad estética en las fragmentadas sociedades de nuestro tiempo.....	172
8.8.1	De la sociedad postindustrial a la sociedad de masas. Las interpretaciones de Adorno y de Benjamin de las estéticas originadas por el impacto de la técnica.....	172
8.8.2	De la sociedad de masas a la sociedad del consumismo y la hipertecnificación.....	175

8.8.2.1	La encrucijada entre estética y cultura. La relación conflictiva entre la cultura popular y la cultura de masas (y las correspondientes afinidades estéticas), en un contexto tensional entre la hibridación y la banalización cultural.....	175
8.9	Homogeneidad vs pluralidad estética. La estética pragmatista y la estética policéntrica.....	177
8.9.1	Aproximación a la estética pragmática.....	178
8.9.2	La estética policéntrica o transcultural.....	179

CAP.9 CONOCIMIENTO VISUAL Y PODER. LA NARRATIVA DE LOS LÍMITES

9.1	Las relaciones entre poder y conocimiento en la producción y transmisión cultural.....	181
9.2	Crítica de la perspectiva de Foucault. La dialéctica del poder y del conocimiento.....	184
9.3	La interacción entre poder y conocimiento en el currículum de la educación y cultura visual.....	186
9.4	La agencia del poder en el conocimiento estético del currículum.....	189
9.5	Las diferencias en el currículum de la educación plástica y visual. Hacia una narrativa de los límites	192

PARTE IV. OBJETO DE ESTUDIO. MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA CULTURA VISUAL

CAP. 10 ARTE Y EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO DE CAMBIOS EPISTEMOLÓGICOS Y CULTURALES

10.1	Introducción.....	197
10.2	Consideraciones sobre la evolución de la educación artística.....	200
10.3	Las relaciones difusas que subyacen en la teoría y en la práctica profesional entre educación y arte.	202
10.3.1	Primera aproximación a la relación: análisis semántico y estructural de las teorías de la enseñanza de la educación artística y visual.....	202
10.3.2	Situación actual: Desde la indiferencia hasta el encuentro entre la actividad artística y la educación.....	203
10.4	La disputa entre educación por el arte y la educación en el arte en un contexto de academicismo arraigado y cambios difusos.....	207
10.5	Hacia la reformulación de propósitos y objetivos: La construcción de un discurso crítico que dirija la acción en el área de la educación artística y visual.....	209

CAP. 11 LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA ACCIÓN EDUCATIVA DEL PROFESORADO: DE LA TRADICIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA

11.1	Reflexión inicial.....	211
11.2	Necesidad de un encuentro entre teoría y prácticas docentes.....	211
11.3	El concepto de teoría en la educación artística y de la cultura visual.....	213
11.4	La concepción de la práctica.....	217
11.5	La acción como impulso y la estructura como sustrato en la generación del sentido de la práctica...	221
11.5.1	La acción.....	221
11.5.2	La estructura.....	222
11.6	El interés que orienta la práctica en el desarrollo curricular de la educación artística y la cultura visual como teoría aplicada.....	224
11.6.1	Una teoría práctica que incorpore la crítica ideológica.....	226
11.6.2	La organización del desarrollo de la conciencia crítica, social y democrática en los grupos sociales del campo educativo.....	227
11.6.3	La organización de la acción educativa integrada en una orientación para el cambio social y cultural.....	227
11.7	La construcción del discurso del profesor de Educación Plástica y Visual respecto a la relación entre teoría y práctica.....	229

CAP. 12 LAS FUENTES DEL CONOCIMIENTO EN LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA VISUAL

12.1	El proceso de profesionalización.....	233
12.2	La tensión entre el saber transmitido y el saber pluridimensional.....	235
12.2.1	La persistencia del relato disciplinar: del academicismo al neoacademicismo.....	236
12.3	La superación de las teorías y prácticas academicistas clásicas: la construcción de otros relatos sobre el conocimiento social y culturalmente significativo.....	237
12.4	Un modelo didáctico para organizar los conocimientos del área: la propuesta de Shulman.....	239
12.4.1	Componentes del conocimiento base.....	242
12.5	El conocimiento didáctico del contenido. Dimensiones.....	243
12.5.1	Conocimiento del contenido para la enseñanza.....	243
12.5.2	Conocimiento sustantivo para la enseñanza.....	244
12.5.3	Conocimiento sintáctico de la enseñanza.....	245

12.5.4	Creencias acerca de la materia.....	246
12.6	El conocimiento didáctico de la educación plástica y visual. Un ejemplo.....	247
12.7	Problematización de la propuesta de Shulman: Los límites de una nueva disciplinarización y la necesidad de una reorientación cultural.....	252
12.8	Ampliación de instrumentos para la selección de conocimientos y de objetos culturales: Complementariedad de algunos conceptos provenientes de la transposición didáctica de Chevallard.....	253
CAP. 13	EL EFECTO PENÉLOPE EN EL CURRÍCULUM. LÍNEAS DE RECONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA EN UN CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN TRÁNSITO PERMANENTE	
13.1	El proyecto de reconstrucción de la educación artística y de la cultura visual.....	257
13.2	Estrategias con un gran potencial crítico y creador, que podrían incorporarse al currículum.....	257
CAP. 14	POSIBILIDADES Y LÍMITES DE UN CURRÍCULUM COLONIZADO	
14.1	La presión de la simplificación y la permanencia en la construcción curricular de la educación artística y visual o la insoportable levedad del ser.....	267
14.2	Aproximaciones cognitivas para abordar la complejidad.....	269
14.3	La teoría de la flexibilidad cognitiva.....	
14.3.1	La materia Educación Plástica y Visual como conocimiento complejo o poco estructurado. La flexibilidad cognitiva y la conspiración de conveniencia.....	270
14.4	Disposiciones cognoscitivas pasivas, derivadas de la excesiva simplificación del conocimiento.....	274
CAP. 15	LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RELACIONES Y LAS IDENTIDADES EN LA CLASE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VISUAL, EN UN TIEMPO PARADÓJICO	
15.1	Las condiciones sociales, culturales y políticas que median en la construcción del currículum y en las relaciones, que nos retan a reflexionar sobre quiénes somos y qué hacemos aquí.....	277
15.1.1	La crisis del sujeto contemporáneo.....	278
15.2	Envoltorios y espejos en la sociedad disciplinaria. El mundo como panóptico.....	279
15.3	Los tiempos están cambiando. El desplazamiento hacia sistemas posdisciplinarios en las sociedades abiertas.....	288
15.4	Mudanzas en el campo de la cultura, la estética y la educación.....	294
15.5	Paisaje escolar con aprendices.....	299
15.5.1	El abordaje de la industria cultural y del entretenimiento en el aula.....	300
15.5.2	La visibilización de los otros, los diferentes, los olvidados.....	302
15.6	La construcción del aprendiz: entre el <i>ready-made</i> y el recompuesto Frankenstein.....	304
15.7	Individuos en tránsito: algunas claves socio-históricas para la elaboración de un currículum situado y reconstructivo.....	306
15.7.1	Ejes y estrategias en el aula.....	306
15.7.2	Consideración de los contextos culturales y sociales del alumnado: en procesos local y culturalmente situados (ejemplo).....	309
15.8	El placer del arte en la construcción de las identidades.....	312
15.8.1	La integración del placer de la contemplación, del placer de la creación y del placer de la indagación. Aproximación a una ecología de la mirada gozosa.....	313
CAP. 16	EVALUAR PARA FAVORECER EL CAMBIO DE REPRESENTACIONES Y MEJORAR LA CALIDAD DE LAS EXPERIENCIAS	
16.1	Aproximación.....	315
16.2	El sistema de evaluación de la educación artística y de la cultura visual.....	317
16.2.1	Representaciones de la evaluación. El reduccionismo de la "objetividad" y el lastre de una "neutralidad" asentada en una ideologización oculta.....	317
16.2.2	La comprensión de la evaluación desde una tensión dialéctica entre la búsqueda de objetividad y la subjetividad interpretativa del profesorado.....	319
16.3	Estrategias de evaluación.....	320
16.3.1	Evaluar los procesos, el contexto y la producción.....	321
16.3.2	Fomentar la autoevaluación de los aprendices.....	324
16.3.3	Evaluar el sentido que adquieren los aprendizajes.....	324
16.3.4	Incorporar las actitudes en la evaluación mediante el diálogo, en la práctica cotidiana.....	325
16.3.5	Reflexionar desde distintos ángulos: evaluar la diversidad en su amplitud y complejidad.....	326
16.3.6	Lo cualitativo y las relaciones en la evaluación: el uso de rúbricas.....	327
16.3.7	Escribir para reflexionar y revisar.....	329
16.4	La evaluación de representaciones problemáticas.....	330
16.5	Considerar las limitaciones para evitar evaluaciones tóxicas.....	331

16.5.1	Superación de los estándares institucionales en tanto que limitan la comprensión holística del proceso.....	331
16.5.2	Superación de los criterios implícitos que las representaciones dominantes imponen.....	332
16.5.3	Evaluar creencias y tópicos para desmontar errores.....	333
16.5.4	La autoevaluación de las disposiciones del profesorado: Conocer y, en su caso, modificar los <i>idola</i> asumidos.....	336
16.5.5	La revisión de la práctica docente: Centrarse más en la calidad de los aprendizajes que en la calidad.....	338
16.6	El portafolios como instrumento que integra y combina diferentes estrategias.....	338
16.6.1	Fortalezas potenciales el portafolios.....	339
16.6.2	Limitaciones y riesgos del portafolios.....	340

CAP. 17 LOS CURRÍCULOS OFICIALES CONVERTIDOS EN "JAULAS DE HIERRO"

17.1	Las presiones normalizadoras en el desmontaje de la naturaleza procesual y dialógica del currículum.....	341
17.1.1	Las dos caras de la dimensión institucional.....	341
17.2	Las Instituciones educativas y la construcción de las representaciones del currículum.....	342
17.3	El concepto de competencia básica como construcción institucional intencionalmente ambigua, reductora y mecanicista del conocimiento.....	344
17.4	Limitaciones e influencias de los diferentes marcos orientativos y prescriptivos. Las Instituciones internacionales y europeas.....	345
17.4.1	El ámbito institucional. La presión neoliberal a través de la OCDE.....	345
17.4.2	La orientación de la UNESCO.....	348
17.4.3	El marco supranacional con más influencia directa: el Consejo y la Comisión Europea.....	348
17.4.3.1	El estudio de EURYDICE sobre la organización de la enseñanza de la educación artística en Europa.....	350

PARTE V. ANÁLISIS

CAP. 18 ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM VIGENTE EN CASTILLA Y LEÓN Y APROXIMACIÓN AL ESTABLECIDO EN LA LOMCE

18.1	Estado de la cuestión.....	355
18.2	Breve descripción de la evolución del contexto normativo general y de su influencia en las prácticas docentes.....	356
18.3	La introducción de las competencias básicas como ejemplo de la esclerosis del debate curricular en el profesorado y del agotamiento de las tendencias innovadoras en Castilla y León.....	357
18.4	Evolución y análisis del currículum oficial de la comunidad autónoma.....	358
18.4.1	Anclaje del currículum estatal.....	359
18.4.2	Análisis del currículum general de la ESO y de la Educación Plástica y Visual a partir de la normativa vigente en Castilla y León.....	360
18.4.3	Resumen general a partir del análisis.....	365
18.5	Análisis de la selección y organización de contenidos establecidos en el currículo de Castilla y León, referidos a la Educación Secundaria Obligatoria.....	368
18.5.1	Comparación de los contenidos establecidos para cada curso.....	368
18.5.2	Reflexiones generales a partir del análisis de los contenidos.....	370
18.6	La LOMCE como construcción del currículum general desde el reduccionismo economicista y la razón instrumental.....	372
18.7	Aproximación al análisis de los contenidos de la Educación Plástica y Visual derivados de la LOMCE.....	375

CAP. 19 COMPARACIÓN INTERSUBJETIVA DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO. LAS REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

19.1	Comparación intersubjetiva entre respuestas de docentes de Secundaria.....	377
19.2	Análisis global de respuestas de maestros y maestras.....	380
19.3	Análisis e interpretación de las respuestas de inspectores de educación. Aproximación a algunas limitaciones simbólicas de la Institución educativa.....	382
19.3.1	Contexto.....	382
19.3.2	Análisis conjunto de las respuestas de los inspectores de educación al cuestionario....	383

CAP. 20 PROCESO Y APROXIMACIÓN PREVIA A LAS ENTREVISTAS DEL PROFESORADO: LOS CURRÍCULOS CYBORGS

20.1	Reflexión inicial.....	387
20.1.1	Las ideologías subyacentes.....	387

20.1.2	La organización de la interpretación de las entrevistas.....	388
20.2	Circulación, apropiación y reelaboración de discursos de los docentes: los currículos <i>cyborgs</i>	389

PARTE VI. INTERPRETACIÓN Y PROPUESTAS INICIALES

CAP. 21 REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DISCURSIVAS QUE CONSTRUYEN LA CULTURA ESCOLAR DE LA E.P.V. DESDE LA INTERPRETACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS

21.1	La cultura escolar en la clase de Educación Plástica y Visual.....	393
21.1.1	Posicionamientos ante el currículum oficial. El poder de la Institución escolar.....	393
21.1.2	Lo que no se ve pero sobrevuela.....	396
21.2	Las ideologías educativas en las prácticas discursivas.....	396

CAP. 22 LA IMPORTANCIA DE ARTICULAR UN RELATO CRÍTICO Y COMPLEJO: HACIA UN DISCURSO RECONSTRUCTIVO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DE LA CULTURA VISUAL

22.1	Para construir la acción didáctica de la educación artística y la cultura visual entre tensiones epistemológicas e ideológicas.....	405
22.2	Enfoques teóricos en conflicto que condicionan el discurso y orientan las prácticas del profesorado.....	407
22.3	Hacia la creación de un discurso ecológico e integrado de la educación artística y de la cultura visual.....	412

CAP. 23 PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS PARA LA COMPLEJIDAD Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DE LA CULTURA VISUAL

23.1	Estrategias para evitar la simplificación: creación de entornos, actitudes y discursos.....	415
23.2	Estrategias de naturaleza cognitiva.....	416
23.2.1	Diálogo.....	417
23.2.2	Investigación/reflexión crítica del alumnado a partir de la formulación de preguntas...	418
23.2.3	Articular la razón, las emociones y la sensorialidad.....	418
23.2.4	Plantear conflictos cognitivos.....	420
23.2.5	Establecimiento de relaciones sorprendentes entre obras artísticas, estilos de diferentes épocas, imágenes y objetos del entorno.....	422
23.2.6	Análisis de versiones de obras y contrastes entre imágenes.....	423
23.2.7	Diseño de instrumentos de relación y comprensión compleja del conocimiento.....	425
23.2.8	Creación, interpretación y comprensión de metáforas visuales.....	426
23.2.9	Desarrollo de la consciencia del proceso creativo y de aprendizaje.....	427
23.2.10	Desvelamiento de las influencias que las instituciones, la cultura de los grupos sociales de pertenencia y los medios de comunicación, entre otros mecanismos de infiltración ideológica, imponen en la construcción de conocimiento desde la visualidad.....	428
23.2.11	Construcción de un concepto de cultura visual enraizado en la dinámica social, y cognoscitivamente crítico, de manera que supere los anclajes del tradicionalismo, del academicismo y del elitismo.....	429
23.3	Estrategias de naturaleza organizativa: complejizar el proceso educativo desde la ecología de la acción.....	429
23.3.1	Incorporar lo cotidiano, fundamentalmente a partir de acontecimientos que tengan un cierto potencial para la comprensión o mediante diálogos con personas invitadas al aula.....	430
23.3.2	Realización de actividades y proyectos que potencien la integración de diferentes lenguajes.....	430
23.3.3	La estructura hipertextual como metáfora de organización compleja de contenidos...	431
23.3.4	Producción de narrativas visuales de las diferencias: hacia el encuentro con el Otro...	439
23.3.5	La experimentación y la investigación como procedimientos didácticos que contribuyen a construir el pensamiento complejo.....	439
23.3.6	Introducción de la autoevaluación en el proceso de aprendizaje como reflexión sobre las propias prácticas.....	440

PARTE VII. CONCLUSIONES

24.1	Conclusiones.....	443
------	-------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía.....	461
-------------------	-----

RELACIÓN DE GRÁFICOS Y TABLAS

Relación de gráficos y tablas.....475 y 476

ANEXOS EN ESTE DOCUMENTO

ANEXO	Referido a		Página
A	PS1	Entrevistas el profesorado de educación secundaria: PS1.....	481
A	PS2	Entrevistas el profesorado de educación secundaria: PS2.....	486
A	PS4	Entrevistas el profesorado de educación secundaria: PS4.....	491
A	PS5	Entrevistas el profesorado de educación secundaria: PS5.....	495
A	PSX	Entrevistas el profesorado de educación secundaria: PSX.....	501
B		Modelos de cuestionarios.....	507
C		Estructura, codificación y organización de las respuestas a los cuestionarios...	515
D		Modelo de entrevista semi-estructurada.....	537
E	PS1	Descripción resumida del cuestionario del docente PS1.....	541
E		Resumen. Aspectos destacables.....	542
E	PS2	Descripción resumida del cuestionario del docente PS2.....	543
E		Resumen. Aspectos destacables.....	545
E	PS3	Descripción resumida del cuestionario del docente PS3.....	545
E		Resumen. Aspectos destacables.....	546
E	PS4	Descripción resumida del cuestionario del docente PS4.....	547
E		Resumen. Aspectos destacables.....	548
E	PS5	Descripción resumida del cuestionario del docente PS5.....	549
6E		Resumen. Aspectos destacables.....	550
E	PS6	Descripción resumida del cuestionario del docente PS6.....	551
E		Resumen. Aspectos destacables.....	552
E	PS7	Descripción resumida del cuestionario del docente PS7.....	553
E		Resumen. Aspectos destacables.....	554
E	PBA	Descripción resumida del cuestionario del docente PS Bachillerato Artístico...	555
E		Resumen. Aspectos destacables.....	556

ANEXOS DIVERSOS. DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA

F	1	Documentos e imágenes referidos a las clases de Plástica de Primaria de uno de los colegios visitados.....	561 y 562
F	2	Exámenes y pruebas de 3º de ESO.....	564 a 568
F	3	Lámina-ficha 3º de ESO.....	569
F	4	Ejemplos de contenidos academicistas recogidos en libros de texto de 3º de ESO	570
F	5	Láminas – fichas 1º de ESO.....	571
F	6	Autoevaluaciones de alumnos y alumnas.....	572 a 575
F	7	Ejemplo de estetización en adolescentes.....	576
F	8	Ejemplos de datos y reflexiones del cuaderno de campo	577
F	9	Ejemplos de temáticas para abordar en el aula.....	578

ANEXO CON LA RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL CD-ROM

G		Relación de vídeos grabados en CD adjunto.....	581
H		Relación de alumnos y alumnas y con declaraciones de consentimiento informado de madres o padres.....	585
H		Relación de autores y autoras de las obras que figuran en la portada.....	586

CD-ROM

G	Carpeta G. Vídeos grabados
H	Carpeta H. Copias de declaración de consentimiento informado de madres y padres de menores grabados
I	Carpeta I. Transcripciones de las entrevistas realizadas al profesorado

PARTE I

INTRODUCCIÓN GENERAL

CAP. 1 INTRODUCCIÓN GENERAL

"Aunque este Universo poseo,
nada poseo,
pues no puedo conocer lo desconocido
si me aferro a lo conocido"
Robert Fisher

1.1 REFLEXIONES INICIALES

Nace este trabajo que presento del desbordamiento de diferentes percepciones sobre el contexto social, cultural e institucional en el que se desenvuelve la educación artística y de la cultura visual. Dichas percepciones han ido acumulando *perplejidad* y *desasosiego*, pero también han provocado la intención o la necesidad de abrir puertas, revisar posiciones y *dialogar* con diferentes perspectivas. Éstas utilizan códigos, lenguajes o instrumentos propios, y aunque parecen autónomas o distantes ontológicamente, se complementan en la interpretación de lo visible y lo invisible que se desliza en los procesos educativos del arte y la cultura visual, en los contenidos, en las estrategias, en las relaciones y en los discursos que circulan en los contextos donde se enseña y aprende.

De lo que se trata en definitiva es de buscar espacios transversales desde los que desvelar los dispositivos que condicionan los procesos de enseñar y aprender arte y cultura visual, pero contextualizados en la sociedad contemporánea, lo que implicaría conocer las tensiones sociales y culturales que la cruzan, así como comprender la naturaleza de las ideologías subyacentes, las ontologías y epistemologías que orientan los modos de abordar los problemas educativos, y la construcción de las subjetividades y los sistemas en que se sustentan. Es una condición para empujar el área a una situación más crítica, más plural y más incisiva, en la perspectiva socio-histórica en la que nos encontramos.

La perplejidad

Me he preguntado cuál es la razón que subyace en esa adhesión ciega mostrada en el desarrollo práctico del currículum oficial de la ESO. Éste es cuestionado por casi todo el profesorado en los departamentos y en las cafeterías de los institutos, pero pocas veces desmontado y reconstruido, considerando otros enfoques epistemológicos y educativos críticos, o por lo menos más acordes a los que se muestran en los discursos explicitados. La noción de *habitus* de Bordieu (1999), en tanto que conjunto de disposiciones interiorizadas que, aunque incorporan la posibilidad de la modificación subjetiva, tienden a reproducir acciones y discursos, ha sido útil para explicar el anclaje "operativo-ideológico" de las prácticas docentes y la cultura escolar, aunque explico que es conveniente articularlo críticamente con la noción de representación social, un constructo más abierto y flexible, pero con menos capacidad de evidenciar las lógicas de normalización ideológica de las estructuras institucionales y sociales (cultura escolar).

Posiblemente, la respuesta a la pregunta que nos hacíamos al comienzo del párrafo anterior tiene múltiples recorridos y causas, no es única, pero percibo que, además del *habitus* profesional, dos razones más se han aliado para mantener el currículum institucional con ese perfil tan monolítico. Éstas han sido, por una parte, una cierta resistencia al cambio en tiempo de incertidumbres, sin que se haya reflexionado sobre la inadecuación de los currículos institucionales ni se conozcan discursos alternativos. La segunda razón posiblemente se encuentre en las formas de producir y difundirse las representaciones de la cultura escolar y de la profesional, pues circulan como discursos "únicos", conformándose de manera enmascarada los currículos ocultos, que, en términos prácticos, coinciden con las regulaciones y normalizaciones que impone la Institución educativa. En la tesis trato, por esta

razón, de aproximarme a comprender la naturaleza de esta alianza, y a otras causas que pueden estar detrás de esta tendencia al pensamiento unidireccional y unívoco.

En esta investigación no defenderé que no deba elaborarse un currículum institucional, lo que trato de sustentar es que su naturaleza debe ser dialógica, producto de la reflexión socio-educativa y la problematización cultural, es decir, que funcione como un primer nudo de una red que debe ir tejiéndose, debiéndose cambiar lo que fuera necesario si se justifica no solo por razones educativas, sino también desde las condiciones sociales y culturales, de manera que se adapten a las infinitas circunstancias y contextos en su sentido más amplio: lo micro y lo macro deben estar relacionados. También propondré y trataré de explicar las cualidades que debería tener un currículum orientador: plural, dialógico, construido mediante la hibridación de enfoques y gramáticas, adaptado a las condiciones socio-históricas y, cuyas funciones principales sean el producto de la integración compleja, pero posible, de diferentes ontologías: por una parte, la que pretende la centralidad del sujeto que aprende y no la disciplina que se enseña (evitando así el logocentrismo), y, por otra parte, la que busca el desarrollo de una conciencia crítica centrada en la ética, comprendida desde la cultura, situada ésta en el devenir socio-histórico y en el contexto.

Por otra parte, creo que los profesores y profesoras no somos del todo conscientes de la naturaleza conflictiva que caracteriza, además de a otros sistemas y procesos sociales, al sistema educativo, en todos sus espacios y formas relacionales; siendo las relaciones entre currículos, el oficial, el real y el oculto, las que sustentan los discursos y las prácticas. El currículum es, en este sentido, un instrumento ideológico y político.

Se han producido en las últimas décadas cambios paradigmáticos en ámbitos que afectan a las maneras de comprender la cultura y la epistemología, y que, por lo tanto, involucran a todas las áreas de conocimiento. Las causas de estas transformaciones son múltiples, entre las que destacan las siguientes:

- el fuerte impacto de las tecnologías digitales en el acceso y difusión de la información. Por una parte, el acceso a datos y contenidos se ha democratizado, pero, por otra parte, también presenta riesgos como el peligro de la banalización, la apropiación interesada e indebida de constructos para vaciarlos o el mayor ocultamiento de las intervenciones y manipulaciones de los poderes económicos y políticos.
- el cambio de rol de los sujetos que construyen conocimiento, lo difunden o lo enseñan. Así mismo, también se han producido cambios en las funciones del saber, avanzándose hacia la construcción de un saber no logocéntrico, desplazando su orientación hacia fines comprometidos con la sociedad.
- la tensión entre la progresiva fragmentación y especialización del conocimiento por una parte, y, por la otra, la emergencia de paradigmas holísticos e integradores, con una cierta producción de aplicaciones sugerentes en las fronteras entre distintas áreas, culturas y enfoques.
- la globalización económica, con lo que supone de creación de un clima de competitividad y desarrollismo, habiéndose normalizado y transmitido a través de un discurso con un dominante perfil mercantilista, que vacía y descentra los fines emancipadores y comprensivos que supuestamente deben guiar los sistemas educativos.
- el explosivo desarrollo de las industrias culturales, sin que se haya extendido de manera paralela una conciencia estética (pragmática) y cultural comprensiva, que amplíen el espacio crítico y puedan orientar el desarrollo de las industrias culturales hacia formulaciones no banalizadas ni consumistas.

- la aceptación de la incertidumbre como condición de los tiempos, favoreciéndose el desarrollo de actitudes defensivas o poco comprometidas respecto al cambio y a la realidad.
- la conciencia de centralidad de la cultura en la construcción de las subjetividades individuales y colectivas.
- la hibridación de lenguajes y culturas, con lo que comporta de posibilidades y de conflictos. Conciencia de la necesidad de articular lo global y lo local.
- la progresiva producción de dispositivos constructores y reguladores de la realidad, tales como la sociedad panóptica o la *hiperrealidad* (Baudrillard, 2002).
- los cambios en la formas de comunicación, mediadas las relaciones por las nuevas tecnologías, de manera que se han generado nuevas maneras de mirar, de comprender la realidad y de relacionarse. Bauman (2006) cree que los lazos sociales se han tornado más fluidos (en sentido de diluidos, inasibles, volátiles,...), debilitándose de manera especular la solidaridad y el sentido de comunidad.

La conciencia del conjunto de interrelaciones que se producen entre diferentes representaciones de la realidad, entre enfoques, teorías y aplicaciones prácticas ha generado la emergencia del *paradigma de la complejidad*. Éste trata de comprender el entramado de influencias, conflictos y rupturas que componen la globalidad del sistema social, pero siendo conscientes de las tensiones que, por ejemplo, empujan a la uniformidad o que impulsan un pensamiento dicotómico, simplificador y unidireccional, ya normalizado. Ahora bien, de las dos vías que se han abierto en el paradigma de la complejidad, he asumido en la tesis la propuesta de Edgar Morin, pues considero que la otra perspectiva se ha instalado, de manera intencionada, en un fuerte positivismo cientifista que se pretende aplicar a la investigación social. Desde el paradigma holístico, me aproximaré a las diferentes posibilidades y propuestas que se podrían incorporar en la educación del arte y la cultura visual.

Si todas las transformaciones a las que he aludido afectan, de manera directa o indirecta, a la educación, al arte y a la cultura, el problema al que nos enfrentamos es entonces indagar en cómo están afectando a la naturaleza de la educación artística y visual. Además, si es el discurso del profesorado la frontera donde se encuentran lo normativo, la realidad educativa, el *habitus* profesional de los “docentes de plástica” y las propias construcciones subjetivas sobre lo que se debe enseñar y aprender, es este discurso el que nos interesa desentrañar, por lo que nos aproximaremos también a comprender el sustrato ontológico, epistemológico e ideológico en los que enraíza su discurso y sus prácticas, siendo este discurso del que se debería partir para deconstruirlo y posibilitar cambios.

El desasosiego provocado por las “jaulas de hierro”

Decía Gramsci que lo viejo no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer, efectivamente, se generan alternativas curriculares pero, de manera simultánea, como la permanente caída de la piedra de Sísifo, se reproducen o se refuerzan los enfoques conservadores, ocultos detrás de discursos técnicos y eficientistas, tan actuales. Me temo, que la razón instrumental se ha apropiado de la naturaleza comprensivo-interpretativa y ha impregnado las funciones y los discursos educativos y culturales de individualismo y rendimiento, vaciándolos de sentido y de los fines emancipatorios que dirigen, o deberían dirigir, la construcción de la subjetividad individual y colectiva, para ocuparlos con fines poco edificantes, adaptados a la “sociedad de la ignorancia”, en términos de Mayos y Brey (2011). Así, los fines se orientan hacia la gestión, la producción económica y el acatamiento; eso sí, enmascarados tras enunciados discursivos que confunden y desplazan la atención sobre las auténticas intenciones; así se expresa en la introducción de los recientemente aprobados currículos de secundaria derivados de la LOMCE, en el contexto de las competencias: “*Se identifican siete competencias clave, esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los*

conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas.” (Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, sec. 1, pg. 170; BOE de 3 de enero 2015). En el contexto social y político en el que nos encontramos ¿qué significado le dan, los que han elaborado la citada ley, a la expresión “bienestar de las sociedades europeas”? ¿Y al término innovación?, no digamos ya al concepto “crecimiento económico”.

En esta concepción mercantilista de la educación parece radicarse, creo, el objetivo de la práctica eliminación de la educación artística y visual de la estructura curricular, al revisarse su hasta ahora naturaleza troncal de la educación secundaria (aunque tuviera una asignación horaria mínima), incorporándose ahora al currículum como una forma de conocimiento complementaria, y por lo tanto, funcionando como asignatura optativa, dejando a los gobiernos territoriales de turno su organización horaria (siendo posible un tratamiento todavía más residual que en la actualidad o incluso su práctica eliminación). Reconociendo que esta situación estructural y legal es muy importante para el futuro del área de la educación artística y de la cultura visual, el análisis que realiza el profesorado de la situación evita toda referencia al discurso ideológico que sustenta (en su sentido más amplio) la decisión, es decir, los docentes, en general, lo atribuyen a un particularismo político erróneo, pero no valoran las bases que, de manera implícita, subyacen en la ley publicada, y que coinciden con las que se producen en el seno de la corriente hegemónica de pensamiento que circula en Occidente.

Puede ser que esta ley tenga un recorrido corto, pero la concepción de la educación artística y visual que han proyectado en la legislación no es simplemente el resultado de un programa de un partido político, sino que responde a una tendencia ideológica, la hegemónica, muy extendida pero poco reconocida entre el profesorado. Efectivamente, en la sociedad líquida de la que nos advierte Bauman (2008, 2009), fragmentada, inconexa, de pensamiento lábil,... se pierde la noción de historicidad: no tiene valor el pasado como memoria social, ni se piensa el futuro como proyecto emancipatorio. En general, no se relacionan las causas con sus consecuencias porque puede implicar compromiso, no caben teorías sociales complejas, pues importa más alcanzar los objetivos simples, saciar la inmediatez a la que nos convoca el presente. La situación que describo forma parte del *zeitgeist* contemporáneo.

Estas creencias, prácticas y actitudes son aprovechadas por el poder para disociar las decisiones de sus consecuencias globales. Por lo tanto, en esta disolución de la comprensión global de los problemas, la intervención progresiva y enmascarada del mercantilismo va desmontando lo que en el edificio de la cultura y la educación no puede ser convertido en negocio o lo que puede ser un impedimento para el legitimador y prestigioso conocimiento tecnocrático, es decir, el que solo atiende a los aspectos técnico-formales u organizativos (diseñar programas, establecer temporalidades, realizar balances esfuerzo-rendimiento, clasificar, adaptar,...). La racionalidad instrumental ha desplazado a la racionalidad práctica, la fundada en la ética. Los valores sociales y culturales han sido sustituidos por los objetivos técnicos, como ya advirtieron los investigadores sociales de la Escuela de Frankfurt. Así, estando el sujeto ensimismado en el desarrollo de programas, el uso de máquinas y en sus efectos especiales, evita la tentación de reflexionar críticamente sobre el funcionamiento del mundo, problematizar las relaciones y las instituciones, expresar deseos o conocer otros mundos posibles. En este sentido, las ciencias sociales y las humanidades no son interesantes en tanto no producen directamente valores monetarios, siendo sospechosas de crear posibilidades de construcción de alternativas y de transformación. En esta perspectiva se sitúa el arrinconamiento de los estudios artísticos y de la cultura visual.

Desde la misma lógica, en el mundo que ha banalizado masivamente la cultura, convirtiéndola en espectáculo, y en el que se ha transmutado el tópico de la *sociedad del conocimiento* para teñirlo de

economicismo y competitividad, se ha introducido el modo *gerencialista* como una forma de comprender y organizar las relaciones y los sistemas sociales, rechazando o marginando la diversidad y el pluralismo. Llama la atención la capacidad de infiltración y de aceptación en los discursos docentes, posiblemente a través de la centralidad que toma la simplificación de los procesos educativos y culturales, rechazándose de entrada lo que complica (complejiza), lo teórico o lo necesita comprenderse de manera profunda. Así pues, en la tesis indago en esta tendencia *gerencialista* y sus implicaciones en el desarrollo de experiencias de aprendizaje del arte y la cultura visual.

Aunque lo he mencionado antes de manera sucinta, también propongo desvelar el significado que se ha impuesto realmente del concepto de la *sociedad del conocimiento*. El origen de este cuestionamiento se halla en la sospecha que se ha instalado en el pensamiento crítico educativo, como consecuencia de la relevancia que ha tomado el término a instancias de los diferentes estructuras del poder económico e institucional; también trato de aproximarme al interrogante de saber si esta estrategia normalizadora, que tiene como instrumento principal la tecnocracia, está condicionando el currículum y los procesos de enseñar y aprender arte y cultura visual, consiguiendo, por ejemplo, la neutralización de posibles alternativas curriculares a las dadas o la invisibilización de experiencias de aprendizaje que pudieran socavar la mistificación del academicismo o de las concepciones elitistas de la cultura, entre otras consecuencias.

Lo anteriormente expuesto se puede comprobar en nuestra materia y en otras de naturaleza humanística, de lo que se deriva que la ideología dominante considera que estas áreas y materias no se adaptan a las necesidades productivas o a las necesidades adaptativas, pudiendo desvelarse los dispositivos, (por ejemplo a través de la interpretación de la parafernalia cultural y la retórica visual que nos distrae), que el poder aplica para que se acepten las nuevas formulaciones de la resignación social. Así, desde este punto de vista, la comprensión de una sociedad del conocimiento que aportara herramientas de reflexión crítica y de construcción de subjetividades emancipadas no se adecuarían a los fines para los que se ha generado el concepto de *sociedad del conocimiento*: esta forma alternativa de comprender los saberes no sería “socialmente útil” según el discurso ideológico dominante. Analizaremos desde esta mirada (aunque también desde otras complementarias) las claves del currículum de la Educación Plástica y Visual vigente en Castilla y León, en el contexto de la concepción social, educativa y cultural dominante, y su relación con los discursos profesionales circulantes.

En esta misma lógica argumental, los profesores y profesoras no hemos advertido la infiltración sutil ni la consolidación del pensamiento neoliberal, sustentado en la racionalidad instrumental y legitimado, también, por el desarrollo económico, por la búsqueda de la eficacia y la potenciación de los saberes científico-técnicos, en detrimento de los saberes que facultan a las personas a comprenderse y a comprender el mundo, en nuestro caso desde la visualidad. Como consecuencia de este déficit comprensivo no hemos sabido oponer una cultura escolar alejada de los tópicos de lo que significa enseñar y aprender, ni una cultura profesional reflexiva, que cuestione, por ejemplo, la reproducción de rituales como el de la evaluación, que muestra funciones clasificatorias y punitivas. Hay que tratar, en este sentido, de establecer las formas en que se presenta la cultura escolar y la profesional, para representarlas, comprenderlas y problematizarlas.

Buscar espacios transversales, abrir puertas, construir alternativas

Si planteamos la metáfora de equiparar el territorio con la realidad social, su conocimiento podría compararse con el trazado de mapas, que facilitarían la comprensión y la intervención. Así pues, dibujar mapas presenta ciertas analogías con la construcción de conocimiento. Pero, continuando con la metáfora, del mismo territorio se pueden representar mapas con diferentes criterios y desde

diferentes enfoques, en los que cada uno de los mismos podría enfatizar unos accidentes geográficos respecto de otros, utilizaría diferentes códigos o signos gráficos, incluso dispares modelos espaciales. La cuestión que se plantea a los sujetos que “exploran” o que se trasladan en el territorio consiste en elegir bien el tipo de mapa, que se adapte a las necesidades prácticas. En caso de que existan diversos modelos de mapas que pudieran ser válidos, se debería procurar el establecimiento de las posibles conexiones y aspectos complementarios, antes que tomar la actitud de rechazo de uno si se ha elegido el otro. Aún más, las relaciones que se pudieran encontrar en diferentes mapas aportarían una mayor riqueza comprensiva del territorio.

Con los programas de investigación, con las teorías o con los enfoques epistemológicos ocurre algo parecido. En el ámbito de las ciencias sociales circulan modelos teóricos muy vinculados a metodologías concretas y discursos programáticos, habiendo creado sus propias codificaciones y conceptos para describir o explicar la realidad (como los diferentes mapas a los que antes aludíamos); parecen haber conformado sistemas de pensamiento alternativos u opuestos, cuando en realidad lo que han construido son sistemas de lenguaje y constructos que se adaptan a determinadas condiciones de investigación. Son “*juegos de lenguaje*”. Así, tanto la instrumentación metodológica como la teórica impiden ver, en la práctica, el territorio común que representan, y por lo tanto, tienen dificultades para reconocer su complementariedad, o en todo caso, su no incompatibilidad.

Varios son los epistemólogos que se inclinan por rechazar el fuerte racionalismo y el objetivismo de las Ciencias Sociales, proponiendo sistemas de pluralismo epistemológico que, sin rechazar la coherencia práctica ni la racionalidad, desarrollan sistemas teóricos más flexibles, dirigidos por la voluntad reconstructiva de elaborar un conocimiento social antes que académico, guiado éste por reglas formales estrictas, desvinculadas de la realidad social. Feyerabend (2003), con su lema “*anything goes*”, fue rotundo al respecto: lo que debe orientar la construcción de conocimiento no sería tanto el ajuste a unas normas metodológicas y racionalistas, cerradas y formalizadas, como la búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos, y para ello, las teorías se deben construir dirigidas desde una lógica situada, es decir, desde una “razón práctica” (según la terminología clásica) no enrocada en sí misma. Este epistemólogo, que sustentó el pluralismo epistemológico, manifiesta que:

“el conocimiento resulta no ser un fin en sí mismo, sino que es valioso en la medida que sirve a la transformación de la vida de los individuos miembros de una comunidad, de ahí su carácter de bien público y de la importancia de la comunicación y la educación” (Feyerabend, 2003).

Desde el pluralismo epistemológico, que no significa construir conocimiento fragmentado o contradictorio, trataré de establecer vínculos y dibujar caminos que aproximen concepciones pertenecientes a diferentes ámbitos de conocimiento que, aunque sus centros teóricos graviten sobre discursos diferentes, puedan ponerse en relación y complementarse. Tal es el caso del pensamiento complejo, el culturalismo y la Teoría Crítica; o el planteamiento de la Educación artística y de la cultura visual en el que se pueden integrar un enfoque disciplinar abierto y un enfoque culturalista; o el de las representaciones sociales y el *habitus* aplicados a nuestra área. Ponerlos a dialogar, buscar espacios comunes o complementarios es uno de los objetivos de esta tesis.

Es preciso, por tanto, trabajar en el territorio desde los límites, acercarse a las fronteras y comprobar que hay muchos espacios compartidos por diferentes teorías; sin embargo, se han extendido también los lugares encastillados, que se han diferenciado por sus lógicas ensimismadas, autorreferentes, y han evitado tocar el suelo para no “contaminarse”, es decir, para no compartir espacios con otros saberes, asentándose en una visión logocéntrica, unidireccional y dicotómica del conocimiento. A este enfoque se le atribuye además cualidades como la eficacia en la realización de

productos visuales y una legitimidad que se sustenta en la aceptación de un número significativo de docentes y la sociedad en general. Nos referimos a la concepción disciplinar de la materia, pero en su orientación más cercana al ya tradicional *arte por el arte*. Acercarse al territorio con una actitud también *reconstructiva* es el reto al que nos compromete el cambio social en la construcción del currículum de la educación artística y de la cultura visual, y es el riesgo epistemológico que asumimos, al pretender trazar mapas que *redescriban*, en un entramado de posibilidades, representaciones más contextualizadas de la educación artística y la cultura visual, que busquen la comprensión de la cultura visual en tanto que colabora en la construcción social y de la subjetividad.

También se aproxima esta tesis al uso de los mapas ya históricos, pero revisando la orientación de algunas mitologías, como pueda ser la concepción *academicista*, la cual enfatiza sobre todo el conocimiento asimilado a la alta cultura, ubicándose esta concepción además en la enseñanza más formal y sintáctica del arte, en su sentido más tradicional y artificioso, en detrimento del semántico y del cultural, más cercano a los contextos vitales y sociales del alumnado.

Por otra parte, pretendemos desvelar la apropiación del currículum de la educación y de la cultura visual por parte de una representación mistificada del arte, y por lo tanto, de la educación artística, evidenciada por la retórica difusa pero eficaz del currículum oficial, por ejemplo, con los principios del *saber ver* y del *saber hacer*, comprendidos éstos desde una lógica instruccional que reduce la concepción del arte solo a *significante*, como se pone de manifiesto en casi todas las entrevistas realizadas, por lo que la educación artística consistiría en el aprendizaje de unas reglas “sintácticas” y en saber aplicar unas técnicas artísticas, es decir, lo que, expresando el tópico profesional, se resume en la frase “*nuestra materia es básicamente procedimental*”. Problematizaremos, pues, las relaciones entre el currículum institucional, los discursos del profesorado y las concepciones del arte y la estética que finalmente circulan por las aulas de secundaria, interrogando sus causas en el contexto de la cultura profesional y escolar dominantes, proponiendo un proceso más integrado y situado (social y culturalmente) de la materia.

En la misma dirección, pero desde un ángulo diferente, trataré de aproximarme a las motivaciones que subyacen en la resistencia de un sector amplio del profesorado a incorporar en la enseñanza de la materia el componente crítico y cultural, que se manifiesta cuando comprobamos la relativamente frecuente evitación de referencias a los valores, positivos y negativos que están asociados a imágenes y objetos que circulan en la sociedad. Efectivamente, se eliminan imágenes que aluden satíricamente a los poderes económicos o políticos, dominan los análisis meramente formales de obras socialmente comprometidas, en lugar de incorporar a los procesos de enseñanza y aprendizaje la interpretación crítica del arte y la cultura visual desde el contexto socio-histórico, la creación significativa de productos visuales, ubicándolos en la crítica social y la vivencia de valores, la comprensión de los diferentes enfoques culturales y estéticos, la hibridación de lenguajes y perspectivas, etc. Con este propósito he tratado de comprobar la textura de los discursos docentes y dibujar un perfil de las representaciones dominantes en relación a los elementos que configuran los currículos reales, poniendo en relación lo que se dice, lo que se hace y lo que, desde una perspectiva crítica y complejizadora, se debería cambiar.

La respuesta al cambio de la naturaleza cognoscitiva de la educación artística y visual también condiciona tanto la recepción de la comunidad escolar y la sociedad como la acción docente. Quiero decir con esto que el profesorado, cuando nos centramos en lo más externo, técnico e inmediato del desarrollo curricular, descuidamos la *vigilancia epistemológica* de la que habla Chevallard (1997), renunciando así a la reflexión sobre las relaciones entre el conocimiento artístico y visual y los nuevos marcos sociales y culturales. Se hace preciso, por tanto, indagar en el devenir socio-histórico y su

influencia en los sistemas epistemológicos y educativos. Además, la condición socio-cultural, se denomine posmodernidad, hipermodernidad o neomodernidad (Hargreaves, 2005; Lipovetsky, 2006; Jameson, 2012), nos reta a su comprensión profunda, pues los aprendices y los docentes somos sujetos históricos, y nuestra conciencia y nuestra acción, al menos una parte significativa de las mismas, está influida por las tensiones que cruzan la sociedad. Ésta está cambiando permanentemente, y tenemos que comprender los conflictos ontológicos, epistemológicos y éticos que históricamente se encuentran en tensión, y que precisan de un proyecto de la educación artística y visual reconstructivo, como ya he explicado anteriormente, que abra caminos y desarrolle un lenguaje de la posibilidad, en términos de Giroux.

1.2 ORIGEN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Qué conocimiento del arte y la cultura visual es el que promueve más "posibilidades" a los adolescentes que viven en una sociedad compleja, incierta, fragmentada, saturada de información y de conocimientos "técnicos", pero, paradójicamente, necesitada de conocimientos que ayuden a la comprensión y problematización del mundo que les/nos ha tocado vivir, orientándolos hacia la creación y el cambio; ésta ha sido una idea que intentado llevar a cabo en mi actividad docente e investigadora en los últimos años. Pero además de la naturaleza del conocimiento, también ha sido preciso, de manera insoslayable y complementaria, reflexionar sobre la cultura escolar y los discursos docentes que circulan en el contexto educativo e institucional en el que nos desenvolvemos, con objeto de comprenderlos y cuestionarlos, como condición necesaria para el cambio de las prácticas docentes.

Desde la perspectiva descrita en el párrafo anterior, abordaré a continuación el origen y desarrollo de esta tesis. Años atrás realicé un trabajo de investigación con el alumnado de 3º de ESO sobre la percepción de la ciudad en el imaginario de los adolescentes, siguiendo las pautas establecidas por Kevin Lynch en su libro "La imagen de la ciudad" (1985). Se trataba de comprender cómo construían una idea de ciudad y de sus espacios urbanos (sociales y culturales, aquí reside uno de los principales autocuestionamientos, como explicaré más adelante), desde los recorridos y las vivencias visuales, a través de la realización de mapas, en el que representaban todo tipo de hitos, plazas y otros objetos urbanos. Se les comunicaba que el mapa debería poder utilizarse para que un turista que nunca hubiera visitado la ciudad, se moviera por la misma y pudiera conocer no sólo los monumentos y otros edificios patrimoniales, sino que les sirviera para observar otros rincones, paisajes y elementos urbanos que aunaran las características de ser "populares" e "interesantes", para que los visitantes comprendieran mejor la ciudad y tuvieran una visión más completa.

Aunque la experiencia resultó interesante, lo abordé desde un punto de vista muy reductor, pues me centré solo en el análisis de los mapas dibujados, desde un punto de vista gráfico-espacial, originados bien desde una geometría "natural" y básica o desde una geometría *cultural* "euclídea", como plantean Arheim (2001) o Cuenca (1997), inspirándose en Piaget. No lo proyecté como una actividad educativa que da sentido a la experiencia cultural, de la que se aprende mucho más que el meramente percibido espacio y el dibujado de mapas urbanos, ni me puse en la piel de los estudiantes para comprender lo que había sido para ellos una experiencia de aprendizaje bastante más completa que la que se propuso formalmente, sólo como una actividad perceptiva, posiblemente influido por los enfoques de Read (1985) y de Arnheim (1999a, 1999b). No supe ver entonces el potencial que esta experiencia presentaba desde un punto de vista de la cultura visual, de la vivencia del espacio y de la posible influencia que pueden proyectar las características del paisaje urbano, de una ciudad con un relevante casco histórico, en la construcción de la estética subjetiva, en el marco de la tensión tradición-cambio. Intuí la importancia de la cultura como sustrato poderoso (como posibilitador) en el

que basarse para construir un conocimiento contextualizado y social e individualmente valioso, aunque no disponía de herramientas conceptuales para desarrollarlo. No conocía aún la perspectiva culturalista de investigaciones como las que han desarrollado Efland, Freedman y Sthur (2003), Fernando Hernández (2000, 2001b, 2007), Agirre (2005) y otros. La conclusión del análisis se redujo entonces a la caracterización de los diversos tipos de mapas, desconociendo otras posibilidades para mejorar la experiencia de aprendizaje.

Tiempo después comprendí que la cultura visual debería considerarse uno de los ejes del currículum de la educación artística y visual de la secundaria obligatoria, sin que tuviera que entrar necesariamente en colisión con la perspectiva disciplinar, por lo menos cuando ésta presenta una concreción abierta y plural. Sobre esta perspectiva, la de la posible confluencia entre diferentes perspectivas ontológicas y epistemológicas, se ha edificado esta tesis. Efectivamente, la cultura en general y la cultura visual en particular, en su comprensión crítica, ha tomado una centralidad nueva, empujada por la influencia que han tomado tanto los *Estudios Culturales* como la antropología y la sociología cultural, en la construcción del conocimiento contemporáneo en tanto se concibe como una base sustantiva en la conformación de las subjetividades individuales y colectivas; así, la hibridación cultural y estética, más allá de las oposiciones entre alta cultura vs cultura de masas, constituye el sustrato sobre el que se están tejiendo las nuevas formas de identidad, de conocer y actuar. Otros muchos factores de distinta naturaleza también han contribuido a la importancia que se otorga a la cultura, como pueden ser el gran desarrollo de las industrias culturales (en diversos planos), aunque también sigue considerándose aún como un signo externo de distinción social. En este sentido, he incorporado en el desarrollo de la tesis el componente cultural en la sistemática de nuestra área, articulado con el componente crítico y complejizador del conocimiento, lo que implicará una cierta reorganización de la lógica curricular, compatible con las desterritorializaciones y relocalizaciones que construyen el mundo actual (conocimiento, poder, cultura,...), pudiendo tomar las migraciones como una metáfora contemporánea.

Por otra parte, para los trabajos de doctorado, elaboré investigación sobre los modelos de enseñanza del arte que aplicaban los profesores y profesoras en los centros de secundaria de la provincia de Ávila. El análisis lo desarrollé a partir de los resultados de una encuesta bastante completa sobre características concretas de la actuación docente en clase, un análisis puramente estadístico. Aunque la investigación no la consideré (ni la considero) fallida, una vez finalizada y presentada, fui consciente de su limitada capacidad para poder comprender lo que realmente desarrolla el profesorado en el aula, aunque me puso en la pista de que detrás de una aparente diversidad de planteamientos profesionales que explicitaba el profesorado (por ejemplo sobre la idoneidad de usar libro de texto, sobre la necesidad de enseñar al alumnado el dibujo del natural o sobre la posibilidad de reducir o ampliar los contenidos de dibujo técnico, entre otras muchas cuestiones), se ocultaba una cierta unidad de discurso docente, basado en la enseñanza de técnicas y procedimientos y en un alfabetismo visual reducido, descontextualizado y abstracto, muy centrado en el uso del punto, la línea y la mancha, supuestamente asociados a la expresividad, pero que finalmente se traduce en un puro uso de signos, que evita, en general, entrar en otros enfoques o paradigmas; ni siquiera asume propuestas alfabetizadoras como la de Lucía Lazotti (1994), ubicada en la semiótica, o la evolutivo-cognitiva (aunque disciplinaria) de Michael J. Parsons (2002) o la de los años 70 del siglo pasado de Lowenfeld y Brittain (2008), que están sustentadas en la expresividad y en la comprensión de los lenguajes visuales del arte y del diseño. En esta tesis he elaborado un conjunto de preguntas para las entrevistas y para un cuestionario, relativamente extensas, que tratan de indagar en los sustratos epistemológicos e ideológicos que orientan las prácticas. Ambos procedimientos están dirigidos, no tanto a establecer porcentajes de modelos puestos en práctica y categorización de los tipos, como a

desvelar las teorías implícitas, el currículum oculto relacionado con la materia, a averiguar el grado de asunción del currículum institucional y a explicitar los aspectos cualitativos e intencionales.

En el cambio de percepción sobre la naturaleza de la materia y el enfoque de la enseñanza tuvo una importancia crucial la asistencia al I Congreso Nacional de Didácticas Específicas, celebrado en Granada en el 2001. Lo que era una nube difusa de perplejidades, intuiciones y dudas sistemáticas, se fue transformando en algo más concreto y sustentado, aunque siempre en la frontera sutil del autocuestionamiento, de la sospecha y de la provisionalidad de algunas rutas tomadas. Complementando esta dirección encontré autores como José Luis Brea (2005), Efland (2004), Raffaele Simone (2000), Eco (1999), Maurizio Vitta (2003) y otros, que me aportaron perspectivas diferentes para abordar perplejidades y conflictos que circulan por contenidos de la cultura visual.

La tesis, como se ha dicho en el apartado 1.1, se ha orientado desde objetivos de naturaleza epistemológica y desde objetivos de naturaleza interpretativa, referidos a los discursos institucionales y a los discursos profesionales, contrastando las intenciones enmascaradas que se hallan en los currículos oficiales con los procesos de enseñar y aprender que, más allá de las declaraciones expresadas del profesorado, se construyen en la práctica cotidiana. Por lo tanto, como el dios Jano, presenta una doble naturaleza: es una investigación teórica y una investigación cualitativa-interpretativa.

He creído oportuno incluir capítulos teóricos como el que aborda la construcción de representaciones sociales, pues considero que aporta un enfoque útil para el cambio de estereotipos y creencias que se encuentran en el origen tanto de prácticas docentes como de formas de entender el aprendizaje por parte de los aprendizajes, complementario además del constructo del *habitus* de Bordieu. La representación social no es un constructo que pertenece al ámbito de la psicología del aprendizaje, pero comparte espacios favorece la consciencia sobre algunas disposiciones de nuestras acciones y explica las dificultades para el cambio de aquellas representaciones sobre el enseñar y el aprender que están ancladas profundamente en nuestra identidad.

La revisita a algunos investigadores ha sido fructífera. Por ejemplo, para replantear la extendida y aceptada noción de las siete inteligencias de Gardner (1987, 2000, 2003) y su notable influencia en la consolidación del enfoque disciplinar más compacto, ha sido iluminativa la lectura de Bruner (1988b, 1999), Efland, Freedman y Sthur (2003), Agirre (2005), Hernández (2007), Escaño y Villalba (2009). En general, no se oponen de manera tajante a la orientación disciplinar de la educación artística, pero sí la modulan y la reinterpretan desde una perspectiva más abierta (incluso transdisciplinar) y reconstructiva.

Como ejemplo de cambio de rumbo en el proceso central de la investigación, después de haber redactado un capítulo sobre aprendizaje de la educación artística y de la cultura visual, en el que explicaba la idoneidad en nuestra área de la estrategia de enseñanza aprendizaje para abordar conocimientos teóricos y teóricos-prácticos, la denominada “redesccripción representacional”, creada por Karmiloff-Smith, opté en un segundo momento por reducirla a un apartado de otro capítulo, y, finalmente, por disolverla en diferentes apartados y capítulos de la investigación.

PARTE II

FUNDAMENTOS Y METODOLOGÍA

CAP. 2 FUNDAMENTACIÓN

Lo viejo no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer.

Antonio Gramsci

*Yo no supe dónde entraba,
pero cuando allí me vi
sin saber dónde me estaba
grandes cosas entendí
no diré lo que sentí
que me quedé no sabiendo
toda ciencia trascendiendo*

Juan de la Cruz

2.1 FUNDAMENTOS QUE JUSTIFICAN LA INVESTIGACIÓN. ANTECEDENTES

La reflexión teórica y la investigación, ampliamente debatidas y críticamente contrastadas, referidas en nuestro caso al currículum de la Educación Artística, deberían ser un soporte fundamental de un sistema educativo que evoluciona como instrumento de desarrollo educativo, social y cultural, que se relaciona y se inserta valiosamente en la sociedad. Como consecuencia de esta condición, las instituciones encargadas de la educación general, pero también las responsables de la producción y extensión del conocimiento, deberían considerarlo como un aspecto central.

El contexto socio-histórico en el que se enmarcan los sistemas educativos y los de producción de conocimiento, se caracteriza por el enorme dinamismo de los cambios en un mundo globalizado, en el que el impacto de las nuevas tecnologías, el aumento de la incertidumbre como elemento cognoscitivo y sociológico reconocido, la importancia de la visualidad en la evolución de las culturas, la creatividad, la significatividad que ha tomado la construcción de la subjetividad desde la cultura visual, así como la necesidad de potenciar el pensamiento crítico y complejo para comprender el mundo que habitamos, entre otros factores emergentes, tensionan el espacio de la enseñanza y del aprendizaje, demandando una reflexión crítica y una actualización urgente, no solo de las estructuras educativas y de sus herramientas funcionales, sino de las actitudes frente al conocimiento y frente a los modos de enseñar y aprender.

Sin embargo, los hechos parecen indicar que en los centros educativos (por lo menos los de secundaria, que es donde centramos el desarrollo de la presente tesis) no hay sensibilidad para el cambio curricular de la EPyV, aceptándose en general que el currículum es un instrumento técnico al que no le afectan los conflictos educativos, sociales ni culturales, ni tampoco las confrontaciones entre paradigmas de la educación artística y visual.

Es preciso, por tanto, no solo situar las diferentes perspectivas, sus fines y sus concreciones prácticas, sino también ampliar y clarificar el marco teórico, y establecer los vínculos e influencias con los diversos programas de investigación epistemológicos que ejercen su influencia “a distancia”, asociándolos a determinados discursos que circulan entre el profesorado, y que están en la base de determinadas prácticas.

Por otra parte, la Didáctica de la Educación Artística es un área de conocimiento específica, con un objeto de estudio bien delimitado y con un cuerpo teórico reconocido y consolidado, cuyo desarrollo se nutre en parte de distintos saberes científicos (Efland, 2004). Una de sus características es su naturaleza multirreferencial, como sistema interrelacionado de conocimientos provenientes de distintos ámbitos epistemológicos, significativos si están integrados en un discurso, pero según veremos, pertenece al grupo de conocimientos que se considera poco estructurado. Así, los paradigmas, estudios, teorías, enfoques y aportaciones conceptuales de diversas materias pueden constituir el punto de partida para la realización de estudios de investigación, aplicaciones teóricas y concreciones curriculares en esta área de conocimiento. Por lo tanto, debería comprenderse como un paso necesario y una correcta actitud epistemológica, no sólo el conocimiento de las aportaciones de materias en los que se enraíza la Didáctica de la Educación Artística, sino la redesccripción epistemológica y didáctica de conocimientos provenientes de otros ámbitos disciplinares y otras racionalidades (Hernández, 2000).

En áreas de conocimiento tales como los Estudios Culturales, la Epistemología, la Antropología visual, entre otras, y en las investigaciones en la Didáctica General y la Didáctica de la Estética y la Cultura Visual se han producido importantes desarrollos teóricos o aportaciones conceptuales que, aunque siguen siendo objeto de estudio, están ya ampliamente implementados en el ámbito académico como discursos prometedores (por ejemplo, Escaño y Villalba, 2009; Calaf y Fontal, 2010), con un gran potencial para el cambio de los procesos de enseñanza y aprendizaje artístico y de la cultura visual (Freedman, 2006).

Sin embargo, las propuestas emergentes no cuentan con una aplicación razonable en el ámbito natural en el que tendrían que adoptarse como diseño y desarrollo curricular de la materia en la educación obligatoria; el currículum institucional, sin apenas adaptaciones a los contextos sociales y culturales, es el único dueño y señor de los discursos expresados (en las prácticas hay otros habitantes), y lo peor es que el espacio de problematización y de reflexión es muy pequeño y está minado de estereotipos y actitudes defensivas. Las causas son múltiples y complejas, y a las mismas nos referiremos en esta tesis.

El cambio social y cultural (Hargreaves, 2003) es un lugar común, aceptado genéricamente como un acompañante inevitable y molesto en tanto que percibido pero no comprendido en profundidad. Sus efectos se sufren pero no se encuentra el impulso didáctico, ni existe una cultura profesional reflexiva, ni se dan las condiciones para la realización de estudios críticos sobre sus dinámicas, su contexto, sus condicionantes o las implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la práctica, esta condición multipolar y compleja del cambio epistemológico y cultural se asume o se ignora, sin que remita a la investigación ni a la reflexión crítica del profesorado.

Ahora bien, para evitar que las investigaciones y/o las reflexiones se queden encerradas en un territorio limitado, hay que “empujar” para que traspasen la frontera académica y la institucional, para implicarse en la realidad cotidiana de los centros educativos, y abordar lo que debería estar en el centro de las investigaciones: la mejora de las prácticas en las aulas. Por este motivo, también nos interesa comprender lo que perciben los docentes de la materia respecto de los cambios poderosos que vivimos, la recepción de los paradigmas emergentes y la naturaleza de sus expectativas y motivaciones.

Por otra parte, también se debe tener en cuenta, a la hora de establecer las finalidades educativas y los grandes marcos de orientación curricular, que en el ámbito europeo se está avanzando hacia la progresiva adopción de políticas educativas y culturales comunes, desde las ideologías

dominantes, en aspectos relacionados con objetivos que tratan de impulsar una educación de los jóvenes para la *sociedad del conocimiento*, concretados en el Congreso de Lisboa de 2000 y en el Congreso de Estocolmo en 2001. Uno de objetivos que se establecen en las directrices en estos documentos se refiere a la implementación de políticas que introduzcan en los sistemas educativos estatales estrategias curriculares para desarrollar eficazmente la mencionada *sociedad del conocimiento*. En nuestro caso, también nos hemos propuesto indagar sobre las oportunidades, limitaciones, potencialidad y deficiencias que implica el desarrollo real del constructo referido para la educación artística y estética en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria.

A su vez, las Administraciones Educativas europeas, a partir de informes técnicos, asumieron y aconsejaron la adopción del constructo *competencias básicas* como eje sobre el que orientar los diseños curriculares en todos los niveles de concreción escolar, considerándose éstas como guía del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de capacitar a los alumnos a una relación más competente con su entorno social y cultural, redactándose en términos de capacidades funcionales y significativas (Giráldez 2007)

Centrándonos en la educación secundaria, que es la que tomaremos como objeto de investigación en esta tesis doctoral, en la legislación española se ha incorporado la terminología a la que hacíamos referencia en el párrafo anterior; sin embargo, no parece que haya implicado reflexiones de los docentes, ni cambios en las prácticas, ni siquiera su adaptación efectiva y real en la elaboración de diseños curriculares, tampoco en las programaciones de aula. Posiblemente esto es causa de un cierta falta de marcos teóricos y curriculares claros y argumentados, por un cierto cansancio relacionado con los distintos cambios de orientación pedagógica y didáctica de las distintas administraciones educativas, por una cultura profesional que deja en manos de las editoriales la organización de contenidos y actividades, sin que los profesores sean muy conscientes de los marcos teóricos que disputan la hegemonía de la orientación de la materia ni de las influencias de otras condiciones culturales e ideológicas (como el academicismo y la tecnocracia) que desarrollaremos posteriormente.

En el proyecto europeo para el estudio y desarrollo de la educación artística, denominado EURYDICE, se establecieron una serie de directrices para la adopción progresiva de cambios estructurales en la formación inicial del profesorado del área, referido a las enseñanzas obligatorias, aumentando significativamente el peso de los conocimientos pedagógicos y didácticos, de manera que facultasen a los futuros profesores para mejorar su competencia formadora en la sociedad contemporánea, y para un desarrollo profesional fundamentado en un mayor conocimiento de la Didáctica del Arte, pero también de la Didáctica General y de conocimientos específicos del Arte, si bien la estructura formativa y el peso de cada una de estas áreas de conocimiento está aún en pleno debate académico y profesional, que parece proyectar tímidos cambios en el estatus formativo del profesorado en el futuro.

Desde estas consideraciones, queremos abordar la investigación sobre la naturaleza epistemológica de la Didáctica de la Educación Artística y Estética, para establecer la estructura relacional con otras áreas y fuentes de conocimiento. Abordaremos, en consecuencia, el sentido que tiene la educación artística en la enseñanza secundaria, interrelacionada o íntimamente vinculada a una concepción cultural y estética para la comprensión e interpretación del entorno objetual y social en el que se desenvuelven los alumnos (Efland, Freedman y Sthur, 2003).

La comprensión de las claves del arte y de los productos culturales que nos rodean, constituyen el eje fundamental sobre el que construiremos y desarrollaremos el currículum, para la

educación de los alumnos en la sociedad contemporánea (líquida, post-industrial, de la información, posmoderna o, ya, hipermoderna según el paradigma de investigación de que se trate), identificando las claves socio-culturales que pueden reorganizar los contenidos curriculares. En este sentido la investigación sobre el arte posmoderno, la imagen y sus significaciones, la renovación de los valores estéticos, la cultura visual popular, la industria cultural etc. constituyen aspectos nucleares para la inclusión o no de contenidos en la materia. También abordaremos la incorporación y contraste de métodos de enseñanza y de aprendizaje en la educación secundaria, con la intención de ampliar el abanico de recursos metodológicos y evaluativos que forman parte de nuestra cultura profesional docente. El currículum de la Educación Plástica y Visual se organizará en una estructura de carácter sistémico, articulada desde la complejidad.

En esta misma dirección, el desarrollo del pensamiento crítico junto con la creatividad y la comprensión e interpretación de la cultura a partir de la visualidad, son conocimientos y actitudes que emergen con un gran potencial educativo, podríamos decir fundamentales, para el desarrollo integral de las personas, lo que debería implicar que encontrarán, de forma natural, un lugar adecuado en el currículum, sin que fuera necesario acudir a otras explicaciones legitimadoras, como por ejemplo el aprendizaje de las nuevas tecnologías digitales aplicadas a la imagen, como defiende parte del profesorado, como veremos .

Las implicaciones que se derivarán de los estudios y análisis realizados pueden conducir a dos situaciones bien distintas: o bien el currículum se adapta a las nuevas demandas del sistema, incorporando o sustituyendo en su caso contenidos y metodologías de la Educación Artística, lo que constituiría un cambio parcial, o bien se afronta una transformación más profunda que requeriría una estructura curricular bien distinta, un rol profesional diferente y unas circunstancias socio-culturales e institucionales que, en su caso, habría que reconstruir para favorecer el cambio. Esta tesis tratará de indagar en esta cuestión para que la propuesta curricular que hagamos sea críticamente integradora y útil social, educativa y culturalmente.

2.2 HIPÓTESIS

Se están produciendo en la sociedad múltiples transformaciones que afectan, entre otros ámbitos, al amplio desarrollo de la cultura visual y su mediación en la construcción de imaginarios sociales, a la producción e interpretación del arte y su influencia en la construcción de valores y actitudes, a los cambios en la concepción del saber y su transversalidad, a la centralidad del pensamiento crítico y complejo en la sociedad post-industrial y la creatividad como competencia fundamental en un mundo en permanente cambio.

En este contexto histórico, los cambios epistemológicos y las concepciones culturales han producido un gran desarrollo teórico en todos los ámbitos del saber. La Didáctica de la Educación Artística está incorporando, gradual y críticamente, conceptos y enfoques valiosos para el desarrollo de esta área del conocimiento. Sin embargo, un elemento central como es el currículum de la de la educación artística, en este caso referida a la etapa secundaria, no está siendo objeto de revisión ni adaptación a las nuevas necesidades sociales, educativas y culturales.

Por un lado, los diferentes currículos oficiales mantienen la misma estructura y los mismos objetivos de las décadas anteriores; por otra parte el currículum real reproduce, en un número significativo de casos, modelos estereotipados que limitan el aprendizaje de capacidades como la creatividad, el pensamiento crítico y el conocimiento de la cultura visual, para comprender mejor la

sociedad, interpretarla desde la visualidad y transformarla, así como desarrollar competencias para comunicarse y conocerse mejor con lenguajes visuales.

Se evidencia la necesidad de analizar las múltiples causas de este desajuste, de manera que permita una mayor comprensión de la situación para superar dichas causas y elaborar una propuesta curricular integral que se fundamente en modelos epistemológicos, culturales y estéticos generados desde el nuevo contexto socio-cultural, mejorando así unos procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias para la creatividad, el pensamiento crítico y la comprensión compleja, desde la visualidad, de la cultura y del mundo contemporáneo, y la integración crítica de los jóvenes en la que se ha dado en llamar la sociedad del conocimiento.

2.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- A) Aproximación a las transformaciones que se están produciendo en la sociedad, especialmente a aquellas que afectan a la concepción de la cultura, a la producción y circulación del conocimiento, así como al paradigma de la complejidad, considerando las posibles influencias en el ámbito educativo.
- B) Analizar de manera sistemática los discursos diversos del arte y la estética, así como la comprensión de la influencia de la imagen y la cultura visual en la construcción de conocimiento, de identidades y de discursos, en el marco de la educación de una visualidad crítica y de valores socio-culturales situados en el mundo contemporáneo.
- C) Describir y explicar las diferentes representaciones que elabora el profesorado sobre la relación de teoría y práctica; sobre la naturaleza del proceso de enseñar y aprender arte y cultura visual, así como la mayor o menor autonomía que muestran estas representaciones respecto a las concepciones disciplinares dominantes.
- D) Evaluar el currículum oficial de la Educación Plástica y Visual, las prácticas y discursos docentes, así como el currículum oculto, mostrando la interacción entre los discursos del profesorado de educación artística, la cultura escolar y las ideologías educativas dominantes.
- E) Avanzar una propuesta para el cambio curricular y las prácticas docentes en el contexto de los cambios sociales, culturales y educativos que se están produciendo, para contribuir al desarrollo de competencias educativas en los alumnos, de forma que les capacite para el desarrollo de creatividad, la comprensión crítica de la sociedad y de la cultura contemporánea, desde la visualidad

CAP. 3 METODOLOGÍA

Encuentra primero, busca después.

Jean Cocteau

3.1 REFLEXIÓN INICIAL

Las diversas metodologías que se adscriben bajo la categoría de lo cualitativo, aplicado a la investigación de las Ciencias Sociales, se han reforzado y consolidado en las últimas décadas, pasado el periodo de un fuerte debate con las metodologías cuantitativas. El enfoque empírico tuvo una gran influencia en todos los ámbitos de la investigación social e impuso su lógica epistemológica, sus procedimientos y sus técnicas analíticas, así, se extendió la idea según la cual, el carácter de científico de una investigación sólo se podía asentar en hechos observables y cuantificables, recogidos normalmente en situaciones experimentales o controladas, a los que se les debía aplicar condiciones estrictas de control estadístico. En parte por su rápido desarrollo operativo, en parte por su potencial de objetividad y control y, fundamentalmente, para legitimarse ante las instituciones académicas en las que la hegemonía y control de las mismas estaba en manos del enfoque positivista, se adoptó, por amplios sectores de investigadores, la metodología empírica, vinculándola casi en exclusiva con el carácter científico y objetivo (Hernández, 2006a).

Pero los errores o confusiones principales que condicionaron intensamente la concepción de la investigación fueron dos principios del positivismo:

- En primer lugar, una influencia negativa importante para aceptar como inevitable la separación del sujeto que observa e investiga y el objeto investigado. Este principio sería el encargado de velar por la objetividad y la fiabilidad de las conclusiones de investigación. Se quería evitar que la observación de un investigador sobre una situación natural con la que estuviese relacionado, que implica en cierta medida una valoración, estuviese cargada de subjetividad, siguiendo la máxima weberiana de que "los hechos no son valores"; sin embargo, epistemólogos y sociólogos del conocimiento como Wittgenstein, Popper, Khun y, sobre todo Feyerabend, cuestionaron estos planteamientos, debilitando definitivamente la teoría del "realismo ingenuo" (Rubio y Varas, 2004: 59) según la cual podemos comprender la realidad sustantiva a partir de los datos observados directamente. Así, desde esta epistemología del racionalismo post-empirista se defiende que toda investigación es, en definitiva, interpretación y, por lo tanto, el sujeto investigador ni es absolutamente neutral ni está separado radicalmente del objeto de investigación. Así, se empezaron a aceptar ampliamente procedimientos, técnicas y metodologías en el ámbito de las ciencias sociales que anteriormente estaban condenadas en el limbo de la investigación por la implicación del investigador, por ejemplo, la investigación-acción, el interaccionismo-simbólico o los métodos etnográficos, que tantas aportaciones han realizado al desarrollo de la investigación educativa.

- En segundo lugar, la identificación absoluta entre positivismo y métodos cuantitativos, cuando ahora sabemos, después de intensas controversias (Castro, Castro y Morales, 2005:129,177) que lo que identifica al positivismo es la epistemología y no la metodología: la metodología cuantitativa se podría adaptar a unos objetivos y a una formulación epistemológica más relacional, fenomenológica o

interpretativista. El positivismo constituye pues una forma de conocimiento empírico adecuado al estudio de las ciencias físicas, que no debe imponer sus lógicas y técnicas heurísticas como únicos procedimientos para penetrar y comprender la realidad social y educativa. Este dominio positivista en las Ciencias Sociales, no obstante, no pudo o no supo dar respuesta a las múltiples preguntas e hipótesis que se planteaban en el campo de las Ciencias Sociales (Rubio M.J. y Varas, J., 2004), que eran válidas, legítimas y útiles para solucionar problemas reales. Aportar soluciones y cambiar el curso de la realidad educativa está más relacionado con comprender e interpretar la realidad que en analizarla. Comprendiendo las relaciones educativas, las interacciones en el aula, la influencia de los contenidos de la cultura visual en el desarrollo de actitudes y valores de los estudiantes o los discursos del profesor es como se pueden desarrollar eficazmente propuestas transformadoras y valiosas para los jóvenes y, en definitiva, para la sociedad.

En el devenir histórico del pensamiento, otros paradigmas epistemológicos, como la fenomenología o la hermenéutica por ejemplo, ampliaron su espacio de influencia y empezaron a considerarse como herramientas cognoscitivas y metodológicas, con un gran potencial interpretativo para el estudio y la comprensión de los hechos sociales y educativos, siendo idóneos para la indagación relacionada con la capacidad de agencia, con los aspectos simbólicos o la influencia explícita e implícita de los discursos que discurren por el tejido social, político y cultural, entre otras posibilidades.

De esta manera, la metodología cualitativa, algunos de cuyos procedimientos y técnicas se conocen desde la antigüedad clásica, quiso dar respuesta a las nuevas necesidades de producción de conocimiento, desde una lógica racional (no racionalista), a la vez que comprensiva, pero no necesariamente positivista (Guba, 1985:148). Se desarrollaron así procedimientos que permitían elaborar instrumentos para comprender e interpretar esa realidad no visible, pero sí constatable por los efectos que produce en la sociedad en conjunto, y en los individuos de manera específica.

Sin embargo, las metodologías cuantitativas y cualitativas no son necesariamente alternativas, destacando muchos investigadores la necesaria complementariedad en muchos estudios sociales en general, y curriculares en particular (Sandín, 2003). En nuestro caso, se diseñarán y desarrollarán técnicas de análisis de contenido de textos y de caracterización de los cuestionarios que se presentarán a docentes, estudiantes y sus familias, aunque finalmente su interpretación se realizará desde una perspectiva hermenéutica.

3.2 APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA A NUESTRA INVESTIGACIÓN

Como se reconoce ampliamente en el ámbito de la investigación cualitativa, si bien es cierto que los estudios se fundamentan en una serie de características generales que sustentan su naturaleza esencial, como pueda ser, por ejemplo, la observación en ambientes naturales, cada modalidad o incluso cada caso puede poseer un perfil distintivo, al adaptar el método a un contexto y unas circunstancias concretas (Latorre *et al.*, 2003:204). En cualquier caso, el proceso de investigación cualitativa lo entendemos como un *continuum* en el que se superponen varios subprocesos del mismo, recorriéndose hacia delante y hacia atrás permanentemente en diferentes tiempos, ajustando y reelaborando, en distintas fases, conclusiones parciales, aproximaciones teóricas y observaciones prácticas.

Podríamos caracterizar, en primer lugar, el proceso que llevamos a cabo como abierto, al encuentro de posibles contingencias que puedan ser consideradas e incorporadas como rasgos significativos o complementarios. En segundo lugar, creemos que nuestro proceso de investigación

debe ser flexible a los cambios y reelaboraciones que el desarrollo del proceso conduzca a considerar. En tercer lugar, es imprescindible un enfoque holístico, con el que pretendemos captar un sentido global de la situación que investigamos, el currículum real de la Educación Plástica y Visual, para proponer transformaciones que reorienten las prácticas en el aula. Estas tres características se sustentan necesariamente en lo que podríamos considerar una cuarta característica, que consiste en la necesidad de un continuo análisis de la información desde una permanente interacción que Guba y Lincoln denominan hermenéutica-dialéctica (en Latorre 2003:200). Esta relación se produce entre el investigador, los datos, el análisis teórico de los mismos y las síntesis parciales de los distintos elementos. En este sentido es constructivista y no descubridora.

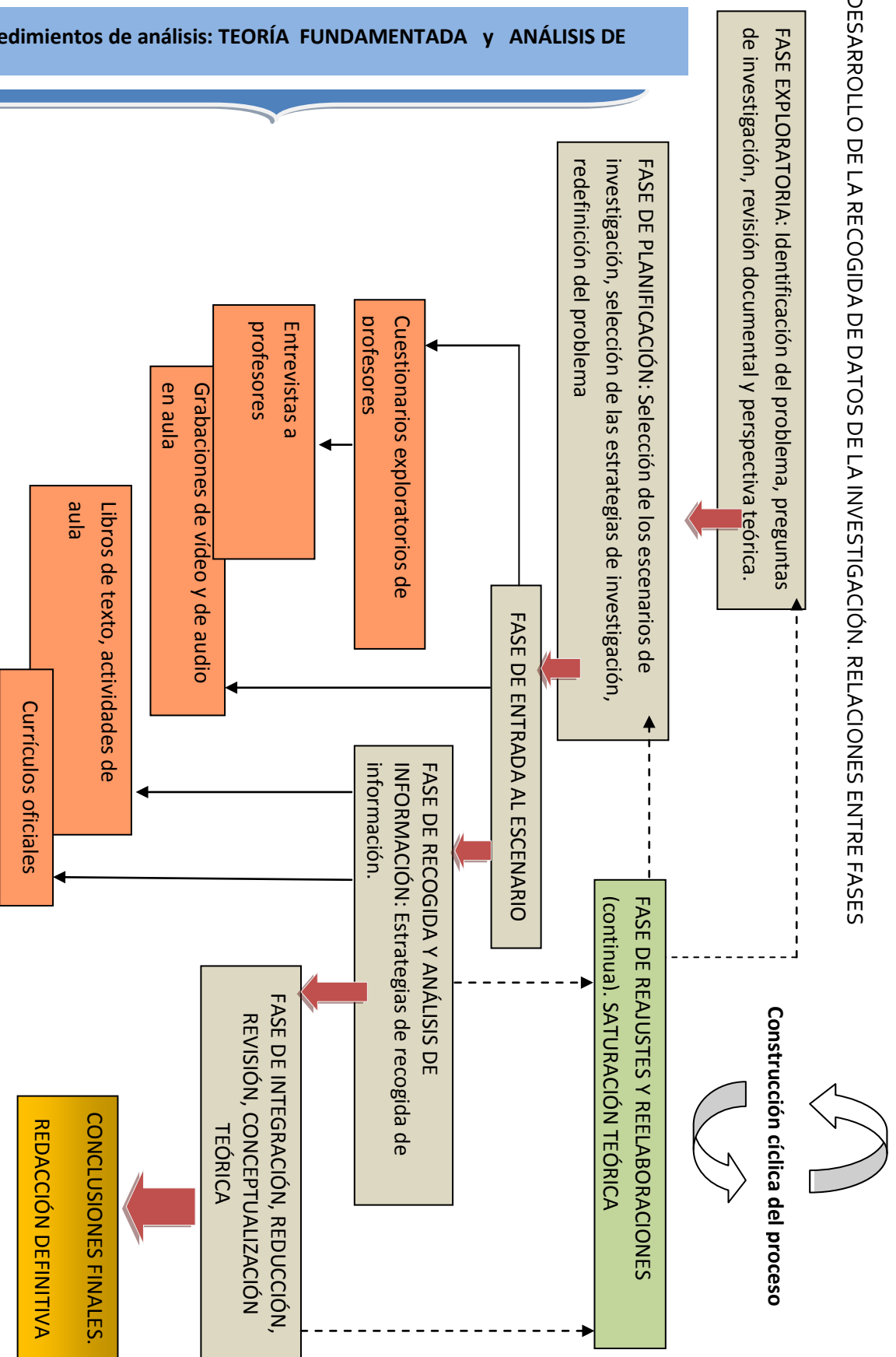
También Sandín (2003: 125 y 126) destaca que la conciencia personal y la formación de los investigadores es esencial en la investigación cualitativa, hasta el punto de que es ampliamente reconocida y utilizada la expresión "*el yo como instrumento*", pretendiendo significar la importancia de ser consciente de la naturaleza del proceso investigador y sus requerimientos, estar abierto, ser flexible y que los investigadores dispongan de una sensibilidad crítica y autocrítica para abordar con éxito el desarrollo de estudios complejos como son los de orientación cualitativa.

El proceso que hemos adoptado es cíclico y está inspirado en el de Guba y Lincoln (en Latorre 2003:201). Consta de las siguientes fases:

- Exploratoria.
- De planificación.
- Entrada al escenario (recogida de datos de cuestionarios, entrevistas y grabaciones).
- Recogida y análisis de información.
- Integración de los análisis, de las interpretaciones parciales, y revisión permanente de las mismas.
- Conclusiones finales y redacción definitiva.

Lo interesante del modelo de Guba y Lincoln es que el proceso está en continua revisión, pudiéndose en cualquier momento, a la luz de las reflexiones y del análisis permanente del propio proceso, adaptarle y modificarle; activándose su círculo hermenéutico-dialéctico, en el que las bases teóricas y las prácticas se van entrelazando, conformando así un procedimiento muy dinámico, como se puede observar en el esquema que presentamos a continuación:

DESARROLLO DE LA RECOGIDA DE DATOS DE LA INVESTIGACIÓN. RELACIONES ENTRE FASES



Procedimientos de análisis: TEORÍA FUNDAMENTADA y ANÁLISIS DE

Organigrama 3-1. Elaboración propia a partir de la propuesta del círculo hermenéutico-dialéctico de Guba y Lincoln. El proceso es continuamente modelado y contrastado. Teoría y práctica entrelazadas.

Por otra parte, Eisner (1998), al comparar la investigación cualitativa con los procedimientos fundamentales de la creación artística, considera que comparten un campo epistemológico común. Desde esta conclusión, propone una perspectiva de investigación cualitativa, relacionada en parte con la indagación y procedimientos artísticos (Sandín 2003:125), por ejemplo, el uso de un lenguaje expresivo o la atención a lo particular y concreto, lo que nos parece especialmente complementario e interesante en nuestro área de conocimiento.

Como la “Investigación Basada en el Arte”, en adelante IBA, está aún poco desarrollada aunque tiene un gran potencial, algunos investigadores como Fernando Hernández están generando conocimiento metodológico desde esta perspectiva de investigación (Hernández, 2008). Aunque la tesis no se sitúa en esta perspectiva investigadora, tomaremos algunos elementos de su propuesta como el uso de imágenes significativas, no sólo por su valor documental, sino como contenido icónico cognoscitivo y complementario del contenido textual (Hernández, 2008:99 y ss.)

Las ilustraciones, en este enfoque, no tienen la función de complementar el texto, sino de interaccionar con el mismo para encontrar un mayor valor cognoscitivo, emocional, comunicativo y potencialmente más expansivo y transformador.

3.3 ENFOQUE METODOLÓGICO GENERAL Y ESTRATEGIAS PROCEDIMENTALES

El enfoque metodológico que aplicamos es el estudio de caso. En primer lugar, si uno de los propósitos de la investigación es establecer las bases epistemológicas, culturales y didácticas que sirvan para diseñar un currículum de la Educación Artística, el primer paso metodológico consistirá en un análisis de la consistencia y utilidad didáctica de las distintas teorías sociales, educativas, culturales y estéticas que influyen, explícita o implícitamente, tanto en el establecimiento institucional del currículum de la Educación Artística, como en las prácticas profesionales.

En segundo lugar, con objeto de analizar los diseños curriculares de aula e institucionales, así como los desarrollos curriculares reales, las prácticas profesionales y las producciones de alumnos como muestra de su actividad y aprendizajes, el enfoque desde el que construiremos el proceso de investigación y aplicaremos las diversas metodologías y técnicas de recogida de datos es el hermenéutico o interpretativo, con el que, a partir de los documentos y registros pretendemos desvelar las diferentes orientaciones curriculares, las representaciones de algunos conceptos fundamentales y los currículos implícitos, y trataremos de mostrar que los sujetos manejan significados, unos menos conscientes que otros, que han incorporado en su imaginario como representación del mundo, condicionando sus prácticas, sus gustos estéticos, su comprensión del mundo y de las relaciones y su manera de mirar.

Nuestra intención trata de comprender e interpretar los diversos significados de la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación artística y visual que se llevan a cabo en contextos naturales, rebasando las lecturas preconcebidas que a veces se imponen, al tomarlas como si fueran naturales, es decir, profundizando hasta desvelar el sentido que hay detrás de la superficie de la realidad; estableciendo relaciones de diferente naturaleza, de influencia, etc. Más allá de las apariencias sensibles, existen sustratos de significaciones asociados al lenguaje, a rituales sociales, a costumbres y a los objetos materiales que toman la forma de signos y símbolos que condicionan nuestra forma de ver y actuar en el mundo (Tójar, 2006)

Por otra parte, desde la pluralidad metodológica que guía la acción investigadora de las ciencias sociales, aplicaremos la versión del interaccionismo simbólico más cercana a la fenomenología (Coulon, 1995), fundamentalmente en el análisis de contenidos de textos educativos y discursos profesionales, así como relaciones entre sujetos en determinados ambientes. Los ejes que articulan esta metodología son la asignación de significados simbólicos y los tipos de relaciones que pueden observarse y registrarse.

3.3.1 Estrategias y técnicas metodológicas

Trabajaremos con métodos variados en función de las características de los datos y de la naturaleza de los objetivos específicos de cada apartado a investigar. Se busca la información recogida en profundidad más que en cantidad y en contextos naturales. Los datos se organizarán en categorías significativas se recogerán a partir de los materiales siguientes:

1) Para el análisis del currículum oficial:

Estudio de contenidos en el que se desarrollará un análisis extenso de documentos oficiales, normas y decretos, investigaciones que se han llevado a cabo sobre este asunto en nuestro país y en otros países que sirven de referencia.

Estudio comparativo del currículum de diferentes Comunidades Autónomas.

2) Para análisis de contenido del currículum oculto:

Actividades generales y producciones visuales de los alumnos pertenecientes a la etapa de la ESO. En principio se pretende recoger bloques de 4 actividades por nivel escolar y por trimestre de 4 Institutos de Secundaria de la ciudad de Ávila, durante un curso escolar, lo que supone un total de 144 documentos producidos por los alumnos.

Exámenes y otros documentos elaborados por profesores de los cuatro Institutos anteriormente mencionados, se pretende recoger un mínimo de 10 exámenes

Libros de texto de editoriales de amplia distribución en la ciudad, 4 libros por nivel escolar como mínimo.

3) Estrategias asociadas al interaccionismo simbólico y la fenomenografía:

Son estrategias relacionales mediante las que se asocian las percepciones o concepciones de los sujetos con determinadas conductas sociales y sus repercusiones.

Concretamente, lo que pretendemos con esta estrategia no es tanto investigar cuál es la concepción de la Educación Artística más acertada, sino los pensamientos explícitos y las concepciones implícitas las personas relacionadas con la Educación Artística, referidas a la importancia social y cultural de su enseñanza, poniéndola en relación con distintas consecuencias educativas en función de las diferentes perspectivas encontradas, por ejemplo con la motivación y la implicación de los alumnos en el aula.

3-1) Para análisis de la cultura visual y la construcción de imaginarios sociales:

Imágenes artísticas o recogidas en los medios de comunicación, fotografías de diferentes ambientes, dibujos, portadas, carpetas, carteles y, en general, imágenes que se encuentran en el entorno cultural de los alumnos.

Diseño y aplicación de un cuestionario que se distribuirá entre profesores de otras materias, alumnos, jóvenes en general y familias. En concreto se pretende recoger las respuestas a 40 cuestionarios.

3-2) Para análisis de la construcción social de las ideas de arte, conocimiento y enseñanza artística; y de la valoración, por parte de la comunidad educativa, de la cultura visual y la educación artística:

Diseño y aplicación de un cuestionario que se distribuirá entre profesores de otras materias, alumnos, jóvenes en general y familias. En concreto se pretende registrar las respuestas a 40 cuestionarios; se diseñará para incorporarlo al cuestionario del punto anterior.

3-3) Análisis de discursos educativos y artísticos, para lo cual se realizarán entrevistas abiertas y entrevistas semiestructuradas a 5 profesores, siguiendo los siguientes pasos (Rubio, M.J. y Varas, J. 2004):

- Elaboración de un índice de categorías y subcategorías, con definición de propiedades
- Selección y extracción de elementos del texto o discurso para su clasificación
- Agrupación de categorías en otras de orden superior mediante la realización de matrices integradoras de
- Establecimiento, en su caso, de teorías menores (sustantivas) y conclusiones provisionales
- Elaboración de la teoría explicativa

3.4 CONSIDERACIONES COMPLEMENTARIAS

En nuestro país se han desarrollado en las últimas décadas diferentes paradigmas referidos al currículum de educación artística, sobre todo en el campo de la investigación y en el universitario, alineándose con perspectivas consolidadas de carácter internacional, y participando activamente en congresos y proyectos al que acuden un amplio número de países. Podríamos decir que se ha superado ampliamente, en el ámbito universitario, la visión solipsista, anclada en la tradición formalista, en el mejor de los casos, que dominó la producción de los contenidos y métodos que debían aplicarse en el aula. Se pueden reconocer e identificar estas investigaciones (Marín, 2006b) sobre el currículum de la educación artística que avanzan sustancialmente sus propuestas innovadoras referidas fundamentalmente a los aspectos ontológicos y epistemológicos (Agirre, 2005), incorporando otras perspectivas, como por ejemplo la centrada en la percepción (que no deja de ser formalista) (Jové, 2001; Díaz Jiménez, 1993), la socio-cognitivista (Calaf y Fontal, 2010), la del desarrollo de la creatividad (Romo y Sanz, 2001), la posmoderna o la del enfoque de la Teoría Crítica. Además, algunas de las mencionadas anteriormente desarrollan parcialmente aspectos del feminismo y de los *estudios culturales* relacionados con la cultura visual (Arañó, 1993; Hernández, 2000; Escaño y Villalba, 2009). Sin embargo, creemos que debe recorrerse una dirección aún poco transitada, que consiste en que no se han desarrollado suficientemente una visión global, relacional e integradora de estos enfoques, en el ámbito de la producción curricular de la educación formal obligatoria, para comprender los aspectos comunes y diferenciales. Además, intuimos que estas investigaciones apenas se han incorporado a los discursos y prácticas docentes en la etapa de la educación obligatoria. Posiblemente, en el origen de esta falta de desarrollo aplicado, tanto en los currículos oficiales como en la cultura profesional se encuentran factores de muy diversa naturaleza e influencia, algunos de los cuales abordaremos en este trabajo.

Desde esta primera posición, hemos considerado el realizar un estudio exploratorio a los docentes de educación artística, para comprobar el grado de asunción de las diferentes representaciones y discursos que están presentes en nuestro área, para ello creemos que puede ser un buen instrumento de exploración el diseño de un cuestionario que nos indicará las principales orientaciones o ejes de los discursos dominantes.

Nuestro objetivo en este caso es observar y describir las representaciones que condicionan y orientan las prácticas educativas del área de Educación Plástica y Visual, más allá de la supuesta referencia que es el currículum oficial, pues aunque ésta es efectivamente una estructura que tiende a fijar y homogeneizar los saberes curriculares, los docentes adaptan o cambian dicho currículum, unas veces de manera más coherente y didáctica que otras. Por otra parte, sabemos que el espacio que deja para la adaptación curricular o la innovación constituye una oportunidad para que algunos profesores desarrollen currículos alternativos, o al menos congruentes con los objetivos explicitados. Las variaciones se abren en múltiples direcciones, en las que subyacen diversos enfoques epistemológicos, profesionales, experienciales, didácticos e ideológicos. Otra cosa es la calidad de estos múltiples currículos de diseño local que lleva a cabo el profesorado, pues depende, entre otros, de factores como la formación inicial y permanente que se lleva a cabo en cada territorio, de los discursos profesionales y didácticos hegemónicos, de los recursos, de la estructura curricular general y del apoyo de las Administraciones territoriales y de la comunidad educativa.

Estos dos polos de tensión, la tendencia a la homogeneización y la tendencia al cambio, no sólo están presentes en los momentos concretos del diseño curricular, sino que anidan en las estructuras educativas, en los grupos profesionales y en las representaciones sociales sobre lo que debe ser la actividad de enseñar y aprender educación artística. Por lo tanto, una primera aproximación a esta dialéctica nos permite pensar en la gran diversidad de currículos que se dan en la práctica, con algunos elementos anclados en los planteamientos tradicionales no cuestionados, y otros elementos del currículum oficial modificados con más o menos acierto, siguiendo conscientemente algún paradigma alternativo de la educación artística o, simplemente, llevado a la práctica sin otros referentes más que el sentido común o la improvisación. Las prácticas de la educación artística no están establecidas rígidamente ni se ajustan a planes cerrados, pero en nuestro entorno tampoco se ha generado estructuras de mejora profesional, como en su momento pretendieron asumir los Centros de Profesores¹, por lo que no se ha conseguido consolidar una cultura profesional de reflexión curricular de nuestra área, ni de formación permanente integrada en el propio desarrollo profesional. El resultado de estas condiciones históricas es la multiplicidad de situaciones, de enfoques, de desarrollos curriculares y de prácticas individuales.

3.5 EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN QUE LLEVAMOS A CABO

Con el fin de expresar nuestro proceso de investigación, con objeto que queden explícitos para la revisión y control de las principales fases de nuestro estudio, y también para representar el movimiento de las frecuentes retroalimentaciones y reelaboraciones producidas por el efecto teórico-práctico que han proyectado los datos, que gradualmente han ido incorporándose a nuestro trabajo,

¹ Otros ejes de acción formativa, como los programas o proyectos que pusieron en marcha los Movimientos de Renovación Pedagógica, entraron en crisis por diferentes razones entre las que destaca la extensión y hegemonía discursiva, simbólica y estructural de los Centros de Profesores, usurpando, en parte, el espacio de reflexión crítica y de formación que ofrecían dichos grupos alternativos de profesores.

presentamos las diferentes fases de este proceso constructivista, dinámico y en continua modelación que se ha realizado.

3.5.1 Organización descriptiva de las fases

La organización real es dinámica y recursiva, es decir, se mueve de atrás hacia delante de manera cíclica, retroalimentándose el proceso permanentemente (ver esquema del apartado 3.2)

Una vez formuladas en la fase exploratoria la identificación del problema y las cuestiones de investigación a partir de las primeras intuiciones y experiencias del investigador, y además, a partir del bagaje teórico inicial del que se partía, las cuestiones de investigación fueron reelaboradas. Así, en un primer momento partíamos de distintas premisas que rectificamos más tarde como consecuencia de datos analizados y reorientaciones teóricas que dieran lugar a una mayor comprensión de lo que nos estábamos encontrando. Como lo desarrollaremos oportunamente más adelante, baste explicitar aquí, como ejemplo ilustrativo, que partíamos de una concepción más estática y firme de las prácticas profesionales, de los profesores de EPV, habiéndonos encontrado que son algo más flexibles y adaptables a diversos contextos; otro ejemplo de modificación de nuestras posiciones iniciales, guiados en los datos por los que pensábamos que la influencia del currículum oficial, aún sin ser muy determinante, dirigía en cierta medida el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EPV. Vimos que esto no funcionaba así exactamente.

Por otra parte, la exploración inicial del campo de estudio mediante un cuestionario nos fue útil para establecer el muestreo intencionado de informadores participantes, pero también abrió un camino interesantes al mostrar algunas evidencias de tipología de discursos didácticos de la EPV, lo que nos empujó a establecer unos “ejes de disposición” de las prácticas educativas.

3.6 CRITERIOS REGULATIVOS

Los criterios que adoptamos para dotar de rigor científico a nuestra investigación cualitativa se establecen de acuerdo con la propuesta y terminología de Lincoln y Guba (en Latorre et al: 216). Según estos autores, los criterios que aseguran la científicidad en los estudios cualitativos difieren en las estrategias que se aplican.

En esta tabla siguiente representamos las correspondientes equivalencias entre las condiciones convencionales de investigación cualitativa y las consideradas más adecuadas por otros investigadores.

Equivalencias entre criterios convencionales y alternativos relativos a la calidad de la investigación		
Criterio	Término convencional	Término alternativo según Guba
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa/generalización	Transferencia
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Tabla 3-2. Tomada de Pérez Serrano 1994:88

Antes de desarrollar estos criterios de rigor científico aplicados a nuestro trabajo, reconocemos que existe un gran debate epistemológico y ontológico sobre si estos criterios son, al fin y al cabo, los

mismos criterios de naturaleza positivista pero trasladados o adaptados a la investigación cualitativa, la cual debería realizar un esfuerzo teórico por generar sus propios presupuestos epistemológicos y criterio de rigor. Los propios Guba y Lincoln propusieron años más tarde, otras herramientas de contraste para estudios cualitativos asentados en una epistemología constructivista-cualitativa fundamentada en el concepto de autenticidad (en Sandín 2003:192). En este sentido, se han ido consolidando gradualmente otros criterios de rigor como equidad, autenticidad ontológica, autenticidad educativa, autenticidad catalítica y autenticidad táctica o “empoderamiento” de los participantes.

Por nuestra parte, considerando la naturaleza sistemática y de contraste que subyace en el desarrollo de la propuesta que realizan Latorre et al. (2003:217), adoptamos los criterios y procedimientos que se derivan de la síntesis entre el mencionado anteriormente y el de Guba y Colbs, estos últimos descritos por Pérez Serrano (1994:89). Los criterios que desarrollamos los representamos en la siguiente tabla:

Términos cualitativos	Procedimientos o estrategias
Credibilidad o Valor de verdad	.Observación persistente. .Triangulación: de tiempos, de espacio, de teorías, de investigadores, de métodos. .Juicio crítico de colegas. .Recogida de material de adecuación referencial como grabaciones o videos. .Comprobaciones con los participantes.
Transferibilidad o Aplicabilidad	.Muestreo teórico. .Descripciones densas o exhaustivas .Recogida de abundante información.
Dependencia o Consistencia o Replicabilidad	.Identificación del estatus y rol del investigador. .Establecer pistas de revisión .Auditoría externa. .Descripciones minuciosas de los informantes .Triangulación de métodos. .Delimitación del contexto físico, social e interpersonal.
Confirmabilidad o Neutralidad	.Descriptor de baja inferencia. .Ejercicio de reflexión. .Triangulación. .Explicar el posicionamiento del investigador

Tabla 3-3 . Adaptada de Pérez Serrano (1994:89) y de Latorre (2003:217)

3.6.1Criterio de credibilidad

Para establecer el criterio de credibilidad o valor de verdad con garantías de que nuestros objetivos y las correspondientes preguntas de investigación están bien formuladas, de que se han identificado correctamente las cuestiones esenciales y de que el proceso de recogida y análisis de datos, así como el de inferencia y comprensión de lo investigado *es creíble*, hemos adoptado las siguientes estrategias generales:

- La observación persistente, con la presencia del investigador en el campo de estudio (aulas de diferentes profesores, reuniones de departamento, reuniones con familias, enseñanza directa en la materia objeto de análisis curricular, etc.). La información que se recoge adopta la forma de un diario o cuaderno de campo.
- La triangulación de datos de diferentes fuentes e informadores. La triangulación que llevamos a cabo trata de cruzar información para su contraste y análisis, recogida de entrevistas grabadas de profesores y alumnos, actividades artísticas, ambientes de aula, libros y materiales didácticos, etc.

Tenemos un gran interés en esta estrategia, pues es una de las más utilizadas en investigaciones cualitativas por su potencial de verificabilidad y que permite garantizar una cierta independencia de los datos respecto del investigador.

De las diferentes posibilidades o fórmulas de aplicación de la triangulación, la que hemos seleccionado por cuestiones de operatividad es la “triangulación de tiempo”, recogiendo datos en distintos momentos de investigación, “la triangulación de técnicas” de recogida de información en relación con los actores o informadores principales (profesores de EPV) o también en relación con la recogida de información de materiales didácticos y producciones artísticas de las alumnas y alumnos.

- Recogida de material referencial, como grabaciones de audio, vídeo o fotografías de contextos materiales y espaciales, etc. Esta estrategia de recogida de información es complementaria con otros procedimientos. De su contraste se pueden obtener interpretaciones interesantes del desarrollo curricular de la EPV, de la adecuación de los discursos profesionales imperantes, de los currículos oficiales, de las teorías implícitas y las prácticas concretas que se llevan a cabo en la clase de educación artística.

- Comprobación con los participantes. Constituye un aspecto que enriquece el análisis y la interpretación, la exposición y contraste de las teorías emergentes de la investigación con los informantes o sujetos que han participado, de una u otra manera, en la aportación de datos.

En nuestro caso menos introducido en el cuestionario ítems que solicitan la opinión de los encuestados sobre diferentes aspectos del cuestionario

3.6.2 Criterio de transferibilidad

La aplicación de este criterio de rigor en la investigación requiere una aclaración previa. Como se reconoce en general en el ámbito de la investigación cualitativa, de la aplicación de un estudio de esta naturaleza no se puede inferir una generalización de las conclusiones a toda la población. Dicha generalización debe evitarse, pues los contextos educativo, social, cultural, económico e histórico, y los múltiples factores dinámicos que interactúan, hacen de cada situación y de cada sujeto una entidad específica a la que atender. Con esto no queremos decir que no se produzcan fenómenos generales, analizables por sus efectos de conjunto y por las tendencias mayoritarias, pero su análisis responde a otros fines de la investigación y, por tanto, requeriría instrumentos que trataran de buscar causas y efectos, los fenómenos explicativos.

El objeto de esta tesis tiene la intención de aproximarnos tentativamente currículum de EPV, orientado desde un enfoque plural, abierto, que integra el pensamiento crítico, la complejidad y el culturalismo emergente. Así, nuestro foco de atención estará centrado precisamente en la construcción de representaciones profesionales y didácticas, su circulación e influencia, los dispositivos de reproducción y de mantenimiento de los discursos de la enseñanza artística, para comprenderlos y en su caso cambiarlos, así como las tensiones opuestas, que diversifican, fragmentan y reorientan el currículum oficial.

Para reconocer entonces las diferentes tensiones que atraviesan las prácticas educativas y las construcciones y desarrollos curriculares trataremos de recoger datos en ambientes naturales, dando lugar a que se manifiesten las condiciones y los factores que influyen en las orientaciones que adoptan las prácticas de enseñanza.

Como estrategia para garantizar esas manifestaciones y signos que dibujan la realidad compleja a la que aludimos, proponemos:

Muestreo teórico o motivado. Si la finalidad de la investigación cualitativa no es la generalización ni la explicación de hechos relativos a toda una población, sino la comprensión de fenómenos o su transformación, el muestreo en nuestro caso no se realiza de manera aleatoria sino intencionada y dirigida.

Nuestro estudio no tiene la intención de fundamentar explicaciones lo que buscamos es elegir los sujetos, documentos y datos significativos, que mediante su singularidad mostrada a través de diferentes signos en contexto, nos permita iluminar un proceso de análisis e interpretación en el que emerjan las tensiones, factores y condiciones que actúan en la conformación de las representaciones curriculares y los discursos docentes que actúan en las prácticas cotidianas en el aula. Por lo tanto, el muestreo del grupo de profesores para responder al cuestionario exploratorio, como el muestreo de las entrevistas semiestructuradas ha estado determinado por la información relevante que podrían aportar a la comprensión de los componentes ontológicos, epistemológicos e ideológicos que subyacen en sus discursos y prácticas.

Como se han establecido diferentes tipos de muestreo teórico (según la terminología de Galsser y Strauss, en Tójar, 2006:186) o motivado, el nuestro responde a una combinación de fórmulas para la selección de casos que pueden ir variando a lo largo del proceso de recogida de información; así hemos establecido, en primer lugar, una estrategia de “muestreo por conveniencia” o “muestreo opinático” (Tójar, 2006:186), en el que los informantes han sido elegidos por su facilidad de acceso. A partir de esta primera decisión y después de contactos personales con los profesores de institutos de la ciudad de Ávila, se ha decidido realizar el específicamente denominado “muestreo teórico” o “motivado”, asentado en la pertinencia y la adecuación. La pertinencia se refiere a la selección de personas que más van a enriquecer el estudio y a contribuir a iluminar las categorías que se pretenden relacionar, y la adecuación hace referencia a la suficiencia en la recogida de información, es decir, a la profundidad y exhaustividad de los datos recogidos, en este sentido nuestra intención ha sido alcanzar el grado de saturación idóneo para lograr los objetivos de la tesis, que lo conseguiremos cuando ya no se puede obtener más información relevante.

Descripción densa. Se desarrolla mediante descripciones detalladas, extensas y exhaustivas de la situación que queremos investigar, de manera que se pueden seleccionar en el futuro otros casos de contextos similares y establecer, en cierto modo, condiciones de generalización.

Recogida de abundante información. Está relacionada con la saturación, mencionada anteriormente. El fin es contar con información suficiente, de diferente naturaleza, para que al cruzarse entre sí puedan explicitarse conceptos y teorías locales o sustantivas.

3.6.3 Criterio de dependencia

Como dice Latorre et al. (2003:218), el concepto de *replicación* es problemático en los estudios cualitativos, pues desde este enfoque metodológico (y epistemológico) se asume que la realidad es dinámica y está en continuo cambio, por lo tanto, es difícil que el estudio de un ambiente en condiciones naturales (precisamente lo que se pretende es, entre otros objetivos, estudiar la acción didáctica en ambientes cotidianos) no puede ser objeto de control experimental ni de cualquier otro tipo de condicionamiento a su evolución natural. Esto no quiere decir que no se tenga un interés por

garantizar una cierta estabilidad en la selección recogida de la información en ambientes naturales, en nuestro caso en los centros de enseñanza. Para conseguir esta mencionada dependencia se establecen las siguientes estrategias:

- Establecer pistas de revisión. Se trata de describir y detallar las condiciones en las que se lleva a cabo la recogida de información, de identificar la perspectiva, en sentido amplio, desde la que el investigador observa y analiza la situación, describir minuciosamente a los informantes, el ambiente físico, social, interpersonal y educativo de los centros de enseñanza en los que se recoge la información.
- Métodos solapados. Esta estrategia requiere recoger información e interpretarla desde diferentes enfoques o a partir de datos recogidos con diferentes técnicas, en nuestro caso cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observación directa registrada en un diario de campo.

3.6.4 Criterio de confirmabilidad

Este criterio se corresponde con el de la objetividad de la investigación o, planteado en un sentido inverso, referido a la evitación de sesgos en la recogida de información, en la idoneidad de técnicas, en la interpretación, etc.

En nuestro caso, para garantizar este criterio aplicamos las siguientes estrategias:

- Descriptor de baja inferencia. Si el diario de campo tiene el objeto de que quede registrada de manera indirecta la perspectiva del observador, en este caso se trata de situarse en una posición diferente, de manera que debe recogerse información que asegure una interpretación verosímil como son registros de observaciones mediante la grabación y transcripción literal de las entrevistas o acciones, fotocopias registradas de fuentes documentales, fotografías de situaciones u objetos significativos para la investigación, etc.
- Ejercicio de reflexión. Exponiendo a diferentes sujetos integrados en los objetivos del presente estudio, preferentemente investigadores relacionados con la temática, el posicionamiento ontológico, epistemológico e ideológico desde los que se interpretan los datos que constituirán la base empírica de la investigación.

3.7 LA NATURALEZA DE LAS RESPUESTAS EN LOS CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS

En este sentido es muy ilustrativa la clasificación que establece Fox (1987:445 y ss.) para diferenciar cuatro posibles niveles de respuesta de los informantes en los instrumentos de recogida de datos, sean entrevistas, cuestionarios y otras formas de registro más abiertas.

Se distinguen tres niveles de respuestas conscientes y uno que Fox denomina *no consciente*. Por "*nivel consciente*" entiende que el informador emite una respuesta adecuada, si así lo desea, pues se halla en su consciencia. Sin embargo, en algunas ocasiones los investigadores buscamos datos relacionados con motivaciones, actitudes, intereses o sistemas de ideas de los que los propios sujetos informantes han asimilado/acomodado en su estructura cognitiva de manera implícita y por lo tanto lo manifiestan sólo de manera indirecta en sus interacciones con el entorno, pues no son conscientes de estas elaboraciones conceptuales.

Como creemos, con Fox, que estos niveles de respuestas se presentan siempre cuando se invita a los individuos a participar en un cuestionario o en una entrevista, desarrollaremos las condiciones de registro en las que se presentan y las consecuencias que se pueden derivar para nuestros diseños, tanto para el del cuestionario como para el de la entrevista semiestructurada

Fox (1987:446 y ss.) propone tres niveles de consciencia, que se podrían ordenar en un continuo, pues al tratarse de una propuesta teórica y explícita no tiene una delimitación exacta y objetiva. Nosotros, de forma sintética, hemos representado esta tipología en la tabla siguiente:

Tabla 3-4 Elaboración propia a partir de la propuesta de Fox (1987: 447 y ss.

NIVEL DE CONSCIENCIA	Características de la respuesta que se busca	Características de las preguntas y de la investigación	Amenazas a la veracidad y a la comprensión	Nivel de objetividad y exactitud	Ejemplos
Consciente -superficial-	-Objetiva y concreta -Invariable -Fácil de emitir -Fácil de comprobar	-No son molestas -No son dudosas -No implican matices -Análisis descriptivo básico	-Poca significatividad -Superficialidad	Muy alto	El curso pasado ¿utilizaron sus alumnos un libro de texto como recurso didáctico?
Consciente -subsuperficial	-Son objetivas y concretas pero implican un cierto grado de compromiso por parte de sujeto -Es algo variable	-Demandan opiniones o posiciones aunque no en temas sensibles -Necesidad de técnicas de comprobación	-Reducción de la implicación -Aumento de la subjetividad, dispersión e inexactitud	Medio	¿Deberían cuidar más los libros de texto de EPV la calidad de las imágenes?
Consciente -profundo	-Exigencia y compromiso -Desarrollo y matices -Respuestas asociadas a actitudes y sistemas de ideas -La reacción sueña considerarse un dato	-Más elaboración y complejidad de los técnicos de investigación -Necesidad de triangulación y observación -Necesidad de cuidar la interacción ente investigadores e informantes -Muy apropiados para investigación cualitativa y muestras pequeñas	-Reacciones frecuentes de evitación o superficialidad -Reducción de la veracidad y exactitud	Bajo	¿Está bien tratada en el currículum oficial de EPV la comprensión de la cultura visual?

En cuanto al nivel “no consciente”, el tipo de preguntas que se plantean a los informantes se sitúan en los niveles conscientes, pero el tipo de respuesta que se busca se encuentra en el nivel “no consciente” (diferente al inconsciente de la teoría freudiana), es decir, se pretende investigar a partir de la información que aporten los sujetos, expresada como respuestas tendenciales (distintos términos, análogos contenidos), pues se trata de información o conocimiento implícito que el sujeto dispone y desde el que comprende e interpreta sus relaciones con el entorno, pero del que no es consciente. Se trata normalmente de motivaciones, creencias, aspectos emocionales y expectativas que determinan el conocimiento y la actuación, sin que los sujetos sean plenamente conscientes.

En ocasiones, para que esta información implícita emerja, basta con prestar atención a tres condiciones en el proceso de recogida de datos: en primer lugar, plantear concienzudamente el tipo de preguntas que se le hacen a los sujetos, en segundo lugar, preparar con cuidado el ambiente y la forma de relación entre investigador e informante, estableciendo un clima abierto, de confianza e interés que permita aflorar información que el sujeto no se ha planteado en toda su extensión o no ha sabido explicitar anteriormente. La tercera condición constituye también una condición de confiabilidad, pues

se trata de establecer un proceso de triangulación, bien sea de naturaleza temporal, de forma de recogida de datos o triangulación metodológica.

Sin embargo no siempre es posible acudir a la recogida de información mediante preguntas indirectas, debiéndose establecer procedimientos más complejos y elaborados como son las técnicas proyectivas.

En nuestro caso, algunas cuestiones como puedan ser la consideración de la naturaleza cognitiva de ser creativo, incluso aún la de ser artista (para un buen número de profesores y otros formadores de la educación artística, estas dos actividades se entienden como equivalentes) son determinantes a la hora de abordar las metodologías, la valoración de la materia o la motivación del alumnado. Así, el tratamiento de esta temática en el cuestionario se puede abordar con preguntas directas e indirectas, ya que se trata de una consideración que se encuentra en el ámbito de las creencias y en muchas ocasiones no se es consciente de que influye indirectamente, tanto en la toma de decisiones curriculares como en el discurso didáctico.

3.8 EL ANÁLISIS DE CONTENIDO EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

3.8.1 Justificación

En nuestro país, el currículum de la E.P.V. está diseñado y orientado, en sus grandes finalidades y objetivos, por el Ministerio de Educación y Cultura, el cual queda plasmado en una normativa básica y general, caracterizándose por tanto como un currículum semicerrado, dejando diferentes niveles de concreción a las comunidades autónomas y, se afirma, a los departamentos didácticos, en lo referente a la organización de contenidos, elección de metodologías, etc., esto es al menos lo que se manifiesta en la legislación vigente. Sin embargo, en nuestro país no hay una tradición profesional consolidada que reflexione, debata y problematice el currículum oficial, con la intención de adaptar a la sociedad contemporánea los objetivos, los contenidos, los métodos o la propia naturaleza de la materia. Una muestra de esta relativa falta de interés en el diseño curricular en su expresión normativa lo constituye la escasa producción de análisis o estudios comparativos en el momento en que se confeccionan los currículos territoriales, ni siquiera se impulsan marcos administrativos (por ejemplo, a partir de los centros de formación del profesorado o de diferentes instancias universitarias) para que se puedan debatir y realizar propuestas didácticas en la configuración de la educación artística en la E.S.O. Al menos esto es lo que ha ocurrido en el diseño curricular en Castilla y León, para el que se eligió a un profesor de Educación Secundaria con criterios desconocidos en un proceso opaco, del que ningún otro profesor tuvo conocimiento.

Pero, dando un paso más en la descripción de la construcción de este currículum de papel, también creemos que las administraciones parecen considerar el currículum de la educación artística como un objeto burocrático, el cual debe ser elaborado formalmente para su inclusión en el texto normativo, para un uso de muy baja utilidad profesional, es decir, ni orienta, ni conforma discursos (que se podrían discutir o problematizar), ni tan siquiera organiza el campo conceptual.

Por otra parte, la Comunidad Autónoma de Castilla y León ha aplicado su legítima capacidad de adaptación normativa y diseño curricular, en el ámbito que le corresponde, en relación con el proceso de concreción y especificación del currículum de la educación artística; en éste no ha habido en

ningún caso, como decía anteriormente, participación abierta de profesores y especialistas de didáctica de la materia.

Desde este acercamiento al proceso de concreción del currículum en el ámbito territorial, y tras una aproximación básica, se puede comprobar la reproducción casi idéntica del currículo del Ministerio, por lo que se evidencia la escasez de propuestas de concreción curricular, la homogeneidad y monolitismo del discurso curricular de la Consejería de Educación de Castilla y León. Lo veremos en el capítulo 18. Es aquí donde queremos situar nuestro análisis de contenido, pretendiendo analizar la normativa autonómica referida al currículo de la Educación Plástica y Visual, comprobar sus aspectos tópicos y el desarrollo alcanzado de sus concreciones y adaptaciones específicas si las hubiera.

3.8.2 Objetivos y proceso del análisis de contenido

Aplicaremos pues el análisis de contenido para analizar la normativa autonómica que regula el currículum de la Educación Plástica y Visual en el nivel de secundaria obligatoria.

Dicho análisis adoptará un perfil metodológico cualitativo desde el que pretendemos que emerjan diferentes categorías manifiestas y latentes que se encuentran y se transmiten desde los discursos oficiales, y, añadimos a continuación, de los que muchos profesionales de la materia participan o participamos, abierta o implícitamente.

Desgranando nuestros propósitos de manera más concreta, los objetivos que nos proponemos con el análisis de contenido son:

- Identificar los elementos fundamentales, de carácter conceptual y epistemológico, que articulan el currículo de Castilla y León.
- Señalar las posibles perspectivas y otros elementos de enfoque didáctico manifiesto.
- Desvelar las intenciones implícitas, el sustrato ideológico y las concepciones culturales y cognoscitivas que promueve el currículum de la educación artística.

En cuanto a la estrategia procedimental utilizaremos para la organización, la selección de conceptos y establecimiento de categorías, así como para su ordenación, relación y análisis, el método del análisis de contenido pero desarrollado de manera similar a la Teoría Fundamentada, en el sentido de que los datos recogidos informan permanentemente la construcción teórica, pero, al mismo tiempo, la teoría dirige y organiza permanentemente la organización y comprensión de los datos durante el mismo proceso, manteniendo una tensión permanente entre los dos frentes, el práctico y el teórico.

Las condiciones de rigor (credibilidad, transferibilidad, dependencias y confirmación) son las que se han descrito en apartados anteriores, y que pretendemos cumplir desde la descripción densa, los descriptores de baja inferencia (textos legales), sistematicidad y reflexión (como proceso de reflexión fenomenológica).

3.9 EL CUESTIONARIO EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

3.9.1 Justificación

Los cuestionarios constituyen una herramienta que puede utilizarse con cierta facilidad para aproximarse a la realidad educativa y establecer, en un primer momento, las diferentes claves conceptuales, ámbitos problemáticos y teorías latentes que subyacen en los discursos que, en parte, anclan los posicionamientos y enfoques de las clases.

Hemos optado por aplicar esta técnica que permite diferentes metodologías de análisis, entre las que se encuentra la cualitativa, y concretamente el estudio descriptivo, el cual implica sólo el nivel de caracterización de los descriptores que componen y articulan el discurso manifiesto del profesorado, de maestros y maestras y de inspectores educativos. (El estudio de la interpretación y valoración lo abordaremos desde entrevistas cuasi-estructuradas y recogida de materiales y fotografías).

Las ventajas del cuestionario frente a otras técnicas, en esta fase aproximativa (Fox, 1987:585 y ss.), son:

- Constituye una manera más o menos fácil, si se realiza a pequeña escala, para obtener datos que una vez filtrados, guían los pasos siguientes para orientar los estudios de interpretación y valoración.
- Pueden realizarse, sin renunciar a los criterios de rigor, en estudios de pequeña escala, en un marco limitado por el tiempo y el lugar.
- Permite una gran flexibilidad, tanto en el proceso de recogida de datos como en el tratamiento posterior de los mismos.

3.9.2 Proceso y objetivos del cuestionario

Es bien conocido que la investigación cualitativa es, por definición, naturalista y emergente, por tanto el proceso de diseño, recogida de datos y organización de los mismos puede variar a lo largo del mismo, como nos indican Ibáñez (en Rubio y Varas, 2004:391) o Guba y Lincoln (en Latorre 2003:201), así el proceso se diseña *ad hoc* en cada investigación, permitiendo la intervención del investigador como “sujeto en proceso”.

De manera análoga a cualquier proceso de recogida y organización de datos (por ejemplo Sandín, 2003:137; Tójar 2006, 190 y ss.) recorreremos las siguientes etapas, aceptando que este proceso es variable en cuanto a su ampliación y profundidad:

- Planteamiento de objetivos.
- Determinación de las claves conceptuales o definición de variables.
- Selección de la muestra.
- Diseño del cuestionario.
- Organización del trabajo de campo.

El tratamiento de los datos y el análisis e interpretación de los mismos lo abordaremos en otro capítulo posterior.

Los objetivos. Con la aplicación de este cuestionario, nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Determinar los conceptos y teorías explícitas más influyentes que proveen los discursos sobre la educación artística.
- Averiguar la posible presencia de conceptos o teorías implícitas que, sin ser determinantes, pueden matizar o caracterizar los grandes enfoques de las prácticas de la educación artística.
- Observar el grado de aceptación y compromiso con el enfoque curricular establecido por las Administraciones Públicas.
- Registrar los posibles aspectos problemáticos que intervienen, mencionan y diseccionan los discursos y las prácticas profesionales.
- Comprobar la posible existencia de enfoques epistemológicos reproductores y academicistas que orienten el desarrollo curricular de la Educación Plástica y Visual.

3.9.3 Determinación de las claves conceptuales

El propósito de la aplicación del cuestionario consiste en un acercamiento a las posiciones epistemológicas que subyacen en los discursos profesionales, para comprobar los aspectos problemáticos, las tensiones entre las tendencias reproductoras y las intenciones que pretendían abrir o enriquecer el diseño curricular, así como las teorías implícitas, que finalmente son las que condicionan las prácticas en el aula.

Partimos de que el currículum de Educación Plástica y Visual se puede caracterizar y representar, entre otras consideraciones, como un campo en el que confrontan elementos funcionales (estructuras académicas, instituciones, recursos, horarios,... etc.), discursos profesionales, enfoques epistemológicos y ontológicos y, también, perspectivas ideológicas.

Pretendemos aproximarnos a los diferentes elementos y agencias que se relacionan de manera problemática en el currículum, comprobando su presencia en los discursos y en las prácticas. En este sentido serán fundamentales conceptos como, por ejemplo, los que están orientados por el cambio social, en el contexto de una sociedad compleja, con la introducción de la realidad en los temas tratados, frente al idealismo academicista; o concepciones referidas a la naturaleza del conocimiento (por ejemplo, qué función tiene hoy el conocimiento, cuál es la naturaleza del conocimiento, cómo debemos abordarlo en el aula....) o la dimensión de la naturaleza de la cultura en general, y de la cultura visual en particular, frente a la transmisión educativa de un concepto de arte idealizado y elitista.

3.9.4 Selección de la muestra y organización del trabajo de campo

En el caso del muestreo, al igual que en todo el proceso de investigación, el diseño del estudio puede verse modificado, pues en toda observación naturalista, las circunstancias emergentes pueden inducir la modificación de las técnicas de toma de datos o el número de sujetos de la muestra, o las características nuevas que deben ser observadas, registradas y analizadas.

Como el propósito de nuestra investigación no es la generalización de las conclusiones, sino la descripción de discursos y prácticas para analizar causas y proponer medidas que avancen hacia una didáctica crítica de la Educación Plástica y Visual, el criterio que aplicamos para la selección de la muestra del cuestionario no es tanto el compromiso con la aplicación a un gran número de sujetos, como una selección que sea suficientemente significativa para descubrir conceptos o teorías que controlan los discursos o como categorías que estructuran la compleja realidad del currículum de la educación artística.

Así, en nuestro caso, en primer lugar hemos optado por un *muestreo por conveniencia*, en el que los sujetos participantes han sido elegidos del entorno, si bien en la selección han pesado decisiones como la de la significatividad (profesores de secundaria con alguna característica interesantes para el estudio) y la facilidad de acceso.

En la segunda parte de la investigación, el tipo de selección de sujetos elegido para realizar una entrevista semiestructurada, ha sido el de *muestreo teórico o intencionado*, avanzando hacia una estrategia de muestreo deliberado fundamentado en las necesidades de información cualitativamente relevante, a partir de los datos de la encuesta y de los observaciones y registros tomados por otras vías, como la del cuaderno de campo.

Para garantizar lo más sistemáticamente posible que los criterios utilizados para la selección de la muestra han sido correctos, expresamos a continuación las dimensiones que se han barajado para la selección:

- Lugar y contexto: los profesores y profesoras que han participado en la encuesta desarrollan su actividad profesional en escuelas, institutos o instituciones de la provincia de Ávila. Los centros educativos a los que están adscritos están ubicados en zonas cuya población tiene diferentes perfiles socio-económicos y culturales: Institutos del centro y de la periferia, de un barrio cuyos vecinos desarrollan mayoritariamente su actividad laboral en el ámbito industrial, y otra zona cuyos habitantes se dedican en su mayoría al sector terciario. Por tradición, el Instituto que está situado en el centro de la capital, al cual pertenecen tres profesores que participan en la encuesta, está caracterizado por la sociedad abulense como de prestigio, y hace algunos lustros, los profesores competían por conseguir una plaza en dicho Instituto, en la actualidad ya no es así, aunque su ubicación, su arquitectura, su decoración y “ambiente” social indican connotaciones socio-culturales asociadas a la tradición mencionada.

Por el contrario, los demás centros a los que pertenecen los profesores participantes, han sido construidos entre los años 1980 y 2000, diseñados para acoger entre sus muros a muchos alumnos, por lo tanto estructurados para el control, la organización rígida y la reproducción seriada de cultura y actitudes, constituyendo marcos ambientales de un funcionalismo poco amable y sin identidad propia.

Las escuelas a las que están adscritos los maestros están ubicadas en dos barrios de Ávila muy característicos, uno de ellos está en una zona del casco histórico menos turístico, con una baja densidad de población y, según cuentan los maestros, con habitantes de clase trabajadora o muy envejecida. El colegio es relativamente pequeño y dotado con recursos limitados. La otra escuela a la que hemos acudido para obtener información está ubicada en un barrio muy poblado, de reciente desarrollo urbano (edificios construidos entre los años 70 y 90 del siglo pasado), cuya población pertenece fundamentalmente a clase media-baja o baja, siendo en su mayoría trabajadores de la construcción o pertenecientes al sector industrial. La escuela de este barrio es de tamaño medio (30 maestros aproximadamente), la tipificación ambiental del colegio es media-baja, con algunas limitaciones funcionales, dicen los maestros, por la cantidad de problemas que sufren frecuentemente (inundaciones, desperfectos, humedades y basura que se lanza desde el exterior).

Para terminar este apartado, no creemos significativo caracterizar el lugar donde trabajan el resto de los participantes, inspectores y responsable de formación de profesores de educación

artística, salvo que se trata de Instituciones educativas como la Dirección Provincia de la Consejería de Educación de Castilla y León y del Centro de Formación e Innovación de Ávila.

- El tiempo. La aplicación del cuestionario se ha llevado a cabo durante la última semana del mes de mayo y todo el mes de junio de 2012. En todos los casos se ha tenido una entrevista previa con los participantes, bien individualmente, bien en grupo, explicando las intenciones de la encuesta y el proceso de recogida de información. El tiempo que se le ha sugerido para dar respuesta a todos los ítems y enviar el cuestionario completo ha sido de tres semanas, si bien en algunos casos han rebasado este periodo marcado y han enviado las encuestas al cabo de cinco semanas, lo que no nos ha parecido motivo suficiente para rechazarlas.

- Los participantes o informadores.

Se seleccionan, para participar en la contestación del cuestionario, a las personas que se relacionan en la tabla 3-5.

Como hemos indicado anteriormente, la selección de la muestra se ha efectuado a partir de un *muestreo por conveniencia*, como un primer paso en la obtención de información referida a los enfoques dominantes en las prácticas cotidianas, pues más adelante realizaremos dos entrevistas semiestructuradas a los profesores que durante la pequeña entrevista que hemos tenido con ellos para explicarles las intenciones del cuestionario, han manifestado dos características: estar dispuestos a expresar sus opiniones y manifestar su proceder profesional, así como haber evidenciado signos de que desarrollan una actividad profesional que expresaba tener un discurso más o menos elaborado y tener una actitud de indagación, mejora, ...etc.

De los profesores de secundaria elegidos, dos son muy conocidos en la ciudad por su actividad artística. A uno de ellos se le ha otorgado el Premio de las Artes de Castilla y León en el año 2012 y ha estado muchos años compatibilizando las clases en el Instituto con el ejercicio de la formación pictórica destinada a adultos en distintos talleres prácticos, privados e institucionales; en cuanto a su actividad docente, desde los datos de que disponía de forma previa a la solicitud de respuesta al cuestionario, este profesor desarrolla una metodología fundamentada casi en exclusiva en el aprendizaje de técnicas gráficas y procedimientos artísticos adaptados a la ESO. Este mismo docente ha hecho pública en alguna ocasión su opinión de que la oposición el cuerpo de profesores de Educación Secundaria debería centrarse casi en exclusividad en la ejecución de prácticas artísticas, por ejemplo, realizar dibujos a carboncillo de esculturas.

El otro profesor, conocido y valorado por su actividad escultórica, además es una persona comprometida con diferentes ONG'S de solidaridad, a las que apoya desde su actividad artística donando esculturas de arquetipos sociales que se exponen en espacios públicos. Como docente es un claro defensor de la educación artística, la cual entiende como una materia en la que el arte canónico estructura la materia, considerando sus dos grandes ejes: los procedimientos prácticos (fundamentalmente el dibujo) y la historia del arte.

Dedicación o actividad	Centro Educativo o Institución	Tipo de contacto	Supuesto * interés	Otras Características
Profesor/a Secundaria	IES "Vasco de la Zarza"	Directo	Mucho	
Profesor/a Secundaria	IES "Vasco de la Zarza"	Directo	Medio	
Profesor/a Secundaria	IES "Vasco de la Zarza"	Indirecto	No se sabe	No contesta
Profesor/a Secundaria	IES "Isabel de Castilla"	Directo	Mucho	
Profesor/a Secundaria	IES "Isabel de Castilla"	Directo	Mucho	
Profesor/a Secundaria	IES "Isabel de Castilla"	Directo	Medio	
Profesor/a Secundaria	IES "J.L.López Aranguren"	Directo	Medio	
Profesor/a Secundaria	IES "J.L.López Aranguren"	Directo	Medio	No contesta
Profesor/a Secundaria	IES "Jorge Santayana"	Directo	Medio	
Profesor/a Secundaria	Centro de Formación e Innovación	Directo	Medio	No contesta
Profesor/a Bachillerato Artístico	Escuela de Artes Aplicadas	Directo	Medio	
Inspector	Dirección Provincial	Directo	Mucho	
Inspector	Dirección Provincial	Directo	Medio	
Inspector	Dirección Provincial	Directo	Poco	
Maestro/a	C.P. "San Esteban"	Directo	Mucho	
Maestro/a	C.P. "San Esteban"	Directo	Mucho	
Maestro/a	C.P. "San Esteban"	Directo	Medio	
Maestro/a	C.P. "San Esteban"	Directo	Poco	
Maestro/a	C.P. "Juan de Yepes"	Directo	Medio	
Maestro/a	C.P. "Juan de Yepes"	Indirecto	No se sabe	No contesta
Especialista	Diversos Colegios	Directo	Medio	

Tabla 3-5. * Mucho, medio, poco, no se sabe.

El resto del profesorado de Secundaria se ha elegido por el sistema de *muestreo de avalancha o en cadena*. Estos no han manifestado, en la entrevista previa, un discurso de la educación artística fuerte como en los casos anteriores, pero sí han realizado comentarios sobre su seguimiento más o menos fiel al currículum oficial.

Entre el profesorado de Secundaria ha sido muy frecuente la preocupación por el futuro de la asignatura y lo escasamente valorada que está, tanto entre el resto de profesores/as como en las familias, sin embargo reconocen, en general, que hay una gran despreocupación de los propios docentes por las cuestiones didácticas de la materia.

En la presentación, el cuestionario ha sido bien recibido y han mostrado, en términos generales, una cierta curiosidad. En este grupo de participantes hemos tenido tres rechazos finales.

Otro grupo al que nos hemos dirigido ha sido al de maestros/as que imparten "Expresión plástica". Nos interesa obtener información de este grupo de docentes para conocer el enfoque que desarrollan en el aula, pues las experiencias artísticas y estéticas que viven los alumnos de primaria condicionará el desarrollo de motivaciones y valoraciones determinadas hacia lo artístico, es decir, las vivencias estéticas de los niños y niñas mejorará la sensibilidad y la apertura hacia la forma de conocimiento y expresión artística.

Sin embargo, a lo largo de años de contacto con maestros/as de primaria, bien en las reuniones de coordinación entre primaria y secundaria, bien en otras reuniones, en foros de formación, hemos observado que una mayoría de maestros/as (no todos) emplean las horas semanales de "Expresión Plástica" para otras materias que consideran "más importantes", dedicando poquísimo tiempo semanal a la expresión artística. En otros casos, las metodologías y los contenidos son poco adecuados, pues son frecuentes los casos en los que se propone a los niños láminas para copiar, incluso

a veces para rellenar de color fotocopias de dibujos de cuentos clásicos, lo hemos comprobado en dos ocasiones, (ver anexo F-1, pg. 557).

Desde esta consideración, nuestra primera elección fue un colegio, San Esteban, en el que sabíamos que había un maestro y una maestra que realizaban actividades artísticas sugerentes (todas las semanas elegían la obra de un pintor, la exponían por las diferentes aulas y pasillos, la comentaban y la reinterpretaban plásticamente. Nos llamó la atención la exposición mostrada en un pasillo, de la actividad artística que practicaban los surrealistas, los “cadáveres exquisitos”, con unos resultados expresivos e imaginativos magníficos.

En este mismo colegio solicitamos la participación, además del maestro y la maestra mencionados, a otros dos maestros que impartían “Expresión Plástica”, una maestra lo desarrollaba de manera intuitiva y el otro maestro seguía un cuaderno de actividades de un libro de texto; la mezcla de enfoques me pareció interesante, y en un mismo colegio pudimos contrastar la influencia de diferentes discursos y prácticas en el aula.

Por otra parte, en este colegio se desarrolla una actividad extraescolar de expresión artística dirigida por una estudiante de Historia del Arte que ha finalizado los estudios de un ciclo superior de Diseño Gráfico, según consta en la información del curso destinado a los padres. El “taller del arte” (así se llama) consiste en la realización de dibujos y actividades expresivas con diversos materiales. A esta persona también le solicitamos su participación para rellenar el cuestionario, al que respondió con interés.

Siguiendo el procedimiento de muestreo en la cadena o bola de nieve, los/as maestros/as de este colegio nos informaron de que los docentes del colegio “Juan de Yepes” que impartían el área de Expresión Plástica, también llevaban a cabo una programación con metodologías y actividades que parecían, en un principio, interesantes y que, por lo menos, trataban de evitar las prácticas comunes, reproductoras y superficiales, por lo que tomamos como una de las fuentes posibles de recogida de datos. En el citado colegio el área Expresión Plástica se imparte por dos maestras. Nos entrevistamos con una de ellas para presentarle el documento, y resultó ser la directora. Una vez informada de los objetivos y del contenido del cuestionario, nos transmitió su interés, nos explicó sucintamente cómo abordaba la enseñanza del área, pero matizó a continuación que el curso 2011-12, ante la cantidad de trabajo que tenía, había optado por realizar fotocopias de las actividades de un libro-cuaderno de texto, del que recogimos un ejemplar de un alumno, una vez que acabó el curso (ver anexo F-5, pg. 565), comprobando que, al menos lo que muestra el cuaderno del alumno y la entrevista informal que tuvimos con él, parece desprenderse que la actividad artística está muy mal enfocada, incluso nos atrevemos a decir que menospreciada.

Otro de los grupos a los que acudimos para obtener información fue al de inspectores, seleccionados mediante *muestreo por conveniencia*: conocíamos a dos de los inspectores por relaciones profesionales y el tercero fue aconsejado por el primero de los inspectores, indicándonos que había sido nombrado recientemente Director General de Primaria del Ministerio de Educación y Cultura.

Por último, nuestro interés se centró en registrar la opinión de la responsable de formación de los profesores del área de educación artística de la provincia de Ávila, que lleva a cabo su labor en el CFIE (Centro de Formación e Innovación Educativa). De la misma forma que en los casos anteriores, esta formadora recibió de manera positiva nuestra información, disponiéndose a colaborar con interés; leyó el cuestionario detenidamente, transmitiéndonos que le parecía muy interesante y motivo de tratamiento o utilización en el CFIE, proponiéndonos que formáramos un grupo de trabajo y lo usáramos como elemento de reflexión y debate.

3.10 DISEÑO DEL CUESTIONARIO

El cuestionario es un instrumento, entre otros, para describir las bases ontológicas, epistemológicas e ideológicas que están presentes en los discursos de diferentes agentes relacionados, de manera directa o indirecta, con la educación artística, en los niveles de la E.S.O (ver anexo B, pag.499)

Para desarrollar el cuestionario hemos seguido, como guión básico, los objetivos parciales (apartados 5.9.2 y 5.9.3), orientados desde los objetivos de investigación.

Puesto que nuestro interés se centra en el posicionamiento del profesorado, de maestros/as e inspectores respecto a determinados aspectos del currículum de la educación artística, que pueden ser problemáticos, desveladores de creencias y de representaciones que no se han cuestionado previamente, hemos puesto especial cuidado en la redacción de los ítems, procurando respetar las siguientes condiciones:

- Un desarrollo de la cuestión que fuera suficiente para invitar a la reflexión, evitando respuestas automáticas.
- Una redacción que incorporara una cierta definición de conceptos que puedan ser polisémicos o complejos, evitando que diferentes personas lo entiendan de manera diferente, p.e. el concepto “academicismo”. Entendemos que esta decisión puede crear dudas sobre la adecuación al criterio de confirmabilidad, neutralidad u objetividad, pero hemos optado por definir *grosso modo* el término, pues lo hemos realizado sólo en conceptos que creemos que no son considerados problemáticos para la mayoría de los informantes, dándonos la oportunidad de comprobar a la vez dos cosas: la aceptación del concepto y su valoración. Esta decisión se complementa con el siguiente punto.
- Como en casi todas las preguntas se demandan respuestas que pueden dejar expuestas conductas o creencias que no se consideran “profesionalmente deseables”, o que muestren un cierto desconocimiento del concepto tratado o se consideren que afectan al ámbito personal o ideológico, hemos procurado incorporar dos o más cuestiones referidas a contenidos problemáticos pero redactadas con diferentes orientaciones, para evitar sesgos que pudieran producirse como consecuencia de actitudes defensivas o reacciones negativas ante lo que se pudiera considerar una minusvaloración de las opiniones propias.
- De manera análoga a la decisión anterior, hemos introducido algunas preguntas de control, así determinados ítems son equivalentes y otros pertenecen al mismo campo conceptual, pero se han redactado de manera distinta, aunque se ha buscado el acomodo en apartados diferentes. Con esta medida tratamos de verificar la coherencia de las respuestas. Esta condición se desarrolla en las tablas de control.
- Con el fin de da forma a los objetivos parciales de la investigación, en relación a los diferentes grupos de sujetos a los que solicitamos información, además de adaptar el lenguaje y la extensión para facilitar la participación y el rigor científico, hemos diseñado cuatro tipos de cuestionarios enraizados en un núcleo común de contenidos relativos a discursos y típicos sobre la educación artística.

Otras cuestiones que complementan el diseño. Para registrar información que es sensible o que para algunos informantes pudiera estar anclada en niveles “no conscientes” o que debido también a su complejidad puedan necesitar una precisión conceptual mayor (como se ha decidido para todas las cuestiones en un primer paso del diseño), hemos decidido introducir otros **ítems asociados o complementarios** con los primeros que matizan o precisan los posicionamientos iniciales (no son

iguales que los análogos o equivalentes), generándose así familias de ítems relacionados que forman una estructura interna (ver tablas de control).

En este mismo sentido, hemos introducido al final del cuestionario una tabla con unas celdas vacías para facilitar que los informantes puedan desarrollar, con la precisión y extensión que deseen, su respuesta a cada ítem. Esta fórmula nos permite subrayar que las respuestas abiertas del cuestionario son un factor más que contribuye a la consideración de un análisis cualitativo del cuestionario, si lo tomamos en todo su potencial significativo.

Dando un paso más en la justificación del diseño, los niveles de valoración subjetiva del cuestionario se establecen de dos maneras, por un lado, una gran parte de los ítems se valorarán a partir de una escala de Likert de cinco grados. El nivel de medida ordinal se orienta hacia la elección entre el valor 1, "muy en desacuerdo", y el valor 5, "muy de acuerdo". Por otro lado, cuatro ítems del conjunto total de la encuesta, adoptan la forma de "*lista de respuestas*", con tres posibilidades, entre las que se elige la opción con la que se está más de acuerdo.

3.11 DISEÑO DE LA ENTREVISTA

Con la entrevista pretendemos triangular la información con los otros datos recogidos y, sobre todo, aproximarnos a determinadas cuestiones que mediante cuestionarios no es factible recoger.

Nuestro propósito es desvelar tópicos o contrastar las teorías explícitas e implícitas de las encuestas, traduciendo las cuestiones más sensibles en preguntas concretas que nos proporcionen información susceptible de ser comprendida e interpretada de manera más matizada y evidente.

El diseño final de la entrevista se adjunta en el anexo E. En un primer momento se diseñó una entrevista con 42 cuestiones que sin tener la intención de preguntarlas todas, quería tener a disposición un conjunto variable para ir adaptando la entrevista a la situación, pero una vez que completé la primera, la cual duró dos horas, comprendí que debería reducirla a diez cuestiones; además quise unificar el esquema para comparar, pues con una entrevista semiestructurada el desarrollo puede ser muy diferente de unos docentes a otros.

Las cuestiones se centraron en los aspectos más sensibles, en los aspectos que se tienden a enmascarar y en los que se pueden comprender tanto de manera tópica como de manera alternativa a la institucional. Por estas razones quisimos comprobar cómo se entienden conceptos como *el arte por el arte*, el desarrollo o resistencia a la incorporación la cultura visual, la tendencia a la simplificación, el campo donde se desarrollan las innovaciones curriculares, el seguimiento que hace el profesorado del currículo oficial, entre otras cuestiones.

La interpretación se realizará mediante un análisis de contenido siguiendo un sistema análogo al de la Teoría Fundamentada.

PARTE III

TEORÍAS QUE GUÍAN LA INVESTIGACIÓN

CAP. 4 EL SUJETO, LA ESTRUCTURA Y LA ACCIÓN: IMPLICACIONES EN LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VISUAL

Un camino desconocido se abre ante nosotros, un rastro vacío se cierra detrás. La nieve oculta nuestras huellas y luego sigue moviéndose como la mareas. No queda rastro alguno de donde estábamos. Tampoco hay flechas que indiquen el lugar hacia dónde vamos. Somos el ritmo sin destino, la luz invisible, el pensamiento sin una palabra que decir. Agua vertida, fósforo encendido. Antes de la nada, somos el momento.

Louis Erdrich

4.1 JUSTIFICACIÓN: NECESIDAD DE CAMBIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Un cierto número de los problemas a los que nos enfrentamos en estos momentos en el marco de la Didáctica de la Educación Artística y la Cultura Visual no son recientes, (por ejemplo la centralidad del enfoque del alfabetismo visual en el currículum), continuamos debatiendo sobre los mismos en una cada vez más densa red de significados, requiriendo, para la investigación comprensiva, acercamientos desde postulados teóricos y desde posicionamientos educativos diferentes a los convencionales; nos referimos por ejemplo, a la necesidad de miradas multidireccionales antes que unidireccionales, integradoras mejor que descomponedoras, globales y locales a la vez. Otras problemáticas son nuevas, sumándose o combinándose con las anteriores, (por ejemplo, la incorporación de nuevas gramáticas de las emociones o los sistemas multimodales de producción visual) conformando un mapa con una cierta complejidad cognoscitiva. Por tanto, los diferentes programas de investigación deben asumir el reto de reflexionar sobre bases epistemológicas que ayuden a la comprensión de los cambios que se están produciendo en los ámbitos sociales, culturales y educativos, en los que intervienen, unas veces de manera más invisible que otras, concepciones, intereses, tradiciones y discursos, a veces de manera encarnada en grupos sociales y sujetos. Así, en los contextos concretos de la enseñanza y del aprendizaje del arte y la cultura visual se producen conflictos entre representaciones (unas más legítimas que otras) que se enfrentan por la hegemonía.

La naturaleza provisional del conocimiento y su inabarcabilidad, en su sentido más amplio, precisan para su comprensión, no sólo epistemologías y metodologías apropiadas, también se requiere una disposición abierta para desvelar el lenguaje y los símbolos que “nos piensan”, que sea creativa y, a la vez, sensible a las metáforas y a los ocultamientos de los discursos dominantes que se infiltran permanentemente a través de estrategias seductoras, de estructuras aparentemente neutrales o de apropiaciones de discursos a los que se les vacía de su potencial de cambio, lo que nos obliga a una actividad de reelaboración y reconstrucción constante, como si del trabajo de Sísifo se tratara.

Ya desde el inicio de la Ilustración, se extendió y consolidó una fe ciega en la razón positiva, asumiéndose como idea central de su proyecto acabar con la ignorancia y la superstición mediante el

desarrollo de la ciencia y la educación como herramientas fundamentales para alcanzar el ideal moderno, que conducirían a los seres humanos a una situación de plenitud, autonomía y autoconciencia. Según el epistemólogo Jesús Ibáñez, el conocimiento “y la teoría constituyen una conquista contra la ilusión del saber inmediato” (en Caride Gómez, 2003: 127 y 128). Bordieu (1999:203) matiza el concepto de teoría, pues cree que debe rescatarse del círculo académico, cerrado y meramente especulativo, al no abordar, en general, los problemas prácticos en los que está involucrada la sociedad. El sociólogo francés también cree que el conocimiento debe tener entre sus objetivos prioritarios la superación de las concepciones heredadas, la tradición, el pensamiento estereotipado y no problematizado. Los investigadores anglosajones coinciden a través de su oposición al *taken for granted* (traducido en el lenguaje ordinario como “dar algo por aceptado sin pensar”), pues condiciona la manera de interpretar y comprender el mundo, estando infiltrada esta actitud también en el campo académico.

Por otra parte, desde amplios y divergentes sectores de la investigación social, cultural y educativa advierten contra la ilusión optimista de los defensores de la razón como centralidad absoluta para el avance del conocimiento, y su deriva tecnocrática y mercantilista, reconociéndose las limitaciones de este proyecto, por ejemplo Giroux (2001, 2003b), McLaren (1999), Bauman (2009), Eagleton (2005), Hargreaves (2005), Rodríguez Rojo (1997) o Morin (2007) entre otros muchos, sustanciándose esta concepción en una crítica al logocentrismo. En cualquier caso, todos los enfoques y paradigmas coinciden en la necesidad de afrontar cambios ontológicos, epistemológicos y metodológicos profundos en la producción de conocimiento, para que puedan ser trasvasados a la sociedad, que es en última instancia quien debe ser la receptora de los logros de las ciencias sociales.

A partir de la crisis cultural, social y epistémica en la que estamos anclados, que no es reciente pues hunde sus causas en concepciones latentes que adquirieron cuerpo a mediados del siglo pasado, considerando el impulso que tomaron diversos paradigmas educativos y discursos sobre la visualidad y el arte (de generación y cruce de identidades, de multiplicidad de programas de investigación social y cultural, de producción de conocimiento a través de lo visual, de apropiaciones y reconstrucciones icónicas, y del impresionante despliegue de significados socio-políticos que se canalizan y desarrollan a través de la cultura visual), es urgente una revisión de los fundamentos epistemológicos de la didáctica de la cultura visual, de manera que se favorezca una comprensión del mundo contemporáneo a través de la visualidad, desde una mirada abierta y crítica, evitando a la vez la fácil reproducción de hábitos y esquemas enraizados profundamente sobre creencias en la concepción de la naturaleza de la educación artística, y sobre lo que deben saber las personas en relación a la cultura visual.

La actividad cotidiana del profesorado de educación artística, sus expectativas y prácticas están asentadas en teorías, unas conscientes y otras implícitas, sobre la naturaleza del conocimiento, su producción, su difusión y su cualidad constituyente: estar construido como una representación de la realidad para poder controlarla e intervenir en la misma. El racionalismo, hegemónico en el ámbito académico desde la Ilustración, ejerció una incuestionable influencia desde su establecimiento como pensamiento objetivo, cuyas características principales serían la universalidad y el contraste de datos empíricos. Sin embargo, este uso y abuso del conocimiento objetivista, representado generalmente como científico, ha ocultado su faceta simplificadora (como veremos en el cap. de la complejidad) y a la vez se ha cristalizado como una epistemología que se ha apropiado casi por completo del concepto de conocimiento. Cualquier disciplina o dominio específico del saber que aspirase a un reconocimiento de la academia debía legitimarse desde una epistemología inductiva, que utilizara principalmente el método científico en su versión positivista de las ciencias naturales.

Pero ya es aceptado de manera generalizada por la comunidad de investigadores e investigadoras, al menos en el campo de las Ciencias Sociales, que la racionalidad está siempre inscrita en un contexto socio-histórico que condiciona y acota los límites de la producción de conocimiento. Por lo tanto, si la construcción de teorías está asentada en un contexto que influye en las elaboraciones de los sujetos individuales y colectivos (Caride, 2003), siendo determinantes elementos tales como el lenguaje, la acción en todas sus manifestaciones y la interacción entre los sujetos mediada por símbolos, es razonable pensar que la naturaleza de las representaciones y discursos de nuestro área de conocimiento sea abierta, flexible y contingente con la realidad de los contextos educativos y sociales (Hernández, 2000).

4.2 NATURALEZA DE LA CRISIS EPISTÉMICA

Desde esta percepción de crisis de conocimiento en la que estamos embarcados, pretendemos aproximarnos a una revisión de los supuestos epistemológicos avanzando hacia una racionalidad crítica y compleja, abierta a la incertidumbre y, por lo tanto, sensible al encuentro con nuevas oportunidades para la elaboración de propuestas innovadoras, útiles para la construcción de un currículum de la Educación de la Cultura Visual que propicie otros conocimientos y actitudes en los jóvenes estudiantes.

Los fundamentos sobre los que se han edificado los sistemas de creencias y visiones sobre el conocimiento y la realidad, que condicionan y orientan la actividad de instituciones, grupos y personas, están siendo cuestionados, y creemos que ya en fase de sustitución, aunque podríamos decir, parafraseando a Gramsci, que “las viejas concepciones no acaban de morir y las nuevas no acaban de nacer”, por lo que es preciso empujarlas.

Desde postulados teóricos muy diferentes entre sí, incluso a veces confrontados, pero coincidentes en el desmontaje del edificio objetivista-racionalista, están avanzando otras perspectivas, que impulsan un cambio de paradigma en la concepción del conocimiento y de la comprensión de la realidad. Estos cambios, que algunos investigadores califican de subversión (Pérez Gómez, 1.998), están definiendo el tránsito de la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión interpretativa y del descubrimiento a la construcción de representaciones, donde la mediación y el intercambio de metáforas y símbolos constituye el basamento común de estas nuevas perspectivas.

4.2.1 La superación del esencialismo cognoscitivo y la apertura a diferentes racionalidades

Si una cualidad nos define a las personas es que somos seres profundamente simbólicos y, por lo tanto, nuestras relaciones con el entorno y con los demás están mediados por signos que, a su vez, representan significados de todo tipo (instrumentales, intencionales, emocionales,... etc.). Por otra parte, la comprensión de estos significados nos conduce a la consideración del sustrato contextual e histórico que los condiciona; además el contexto ayuda a diferenciar y entender los elementos y características que pertenecen a lo general, y los que constituyen las cualidades singulares de cada individuo o situación.

“El conocimiento práctico, las intenciones latentes, el sinsentido, el absurdo, los valores inconfesados, las contradicciones explícitas o tácitas, los conjuntos borrosos, las intuiciones sin organizar sistemáticamente, son todos elementos tan decisivos en el comportamiento individual y grupal que han de tener acogida en el proceso de interpretación de los fenómenos humanos” (Pérez Gómez, 1.998, pág. 60).

Creemos, por tanto, que la producción de conocimiento es el resultado de un permanente diálogo en el que, a partir de un proceso de construcción de nuevas representaciones y del contraste intersubjetivo entre diversas propuestas en competencia, se produce un conocimiento válido y relevante. Esta forma de construcción cognoscitiva vale para todos los tipos de grupos y relaciones intersubjetivas, aunque, como veremos en el capítulo referido a las representaciones sociales, las condiciones, las formas concretas de producción y las interpretaciones subjetivas sean diferentes.

Se reconoce así la naturaleza provisional y precaria del conocimiento, así como carácter evolutivo. Las intenciones, las expectativas, las ideas previas o creencias que los actores tienen de la realidad forman parte de esa misma realidad, contribuyendo estos factores a establecer un cierto conjunto de redes de significados, en los que subyace un sistema complejo multipolar que condiciona la comprensión e intervención en la misma. Es desde estas consideraciones desde las que se ha desarrollado el paradigma interpretativista o constructivista que tiene elementos comunes con el paradigma de la complejidad.

El sujeto que conoce tiene intereses, expectativas, una historia y actúa en un contexto, este sujeto forma parte de la realidad, así proyecta, en su tentativa de comprensión, su naturaleza contingente, en este sentido, el conocimiento no puede ser objetivo ni estable, es una representación subjetiva, pues forma parte de una red de intenciones e intereses, difuminándose las fronteras entre objeto y sujeto, pero creando, por otra parte, oportunidades de aprendizaje, de reformulación de conceptos, en definitiva, de creatividad y de oportunidades para la emergencia de nuevos conocimientos.

Sin embargo, es necesario manifestar que la simple declaración de expresiones audaces o conceptos nuevos no es suficiente, pues todo conocimiento debe asentarse en unas exigencias de coherencia, racionalidad y buen uso, de constricciones contextuales para que se le pueda considerar válido o útil. Además el contraste de interpretaciones de los diferentes sujetos que conforman una comunidad, en el ámbito de que se trate, añade condiciones de verosimilitud y mejoramiento de las concepciones (Tójar Hurtado, 2006).

4.2.2 Cambios en la concepción de la investigación. La superación del objetivismo

Es preciso reconocer que la influencia que tomó la epistemología positivista contribuyó de manera decisiva al desarrollo del componente racional y al rigor en el proceso investigador, poniendo un límite a la especulación artificial e ideologizada de áreas del saber como la historia, la psicología, la pedagogía o la sociología, entre otras. Pero también es lógico observar que, casi en paralelo a este impulso empirista y racionalista, se empezaron a desarrollar objeciones y reacciones de oposición a esta apropiación abusiva del conocimiento desde ámbitos como la sociología crítica y algunos enfoques de filosofía de la ciencia, como el Círculo de Viena. Sin embargo, estas objeciones no se planteaban modificar el núcleo principal del cientifismo objetivista. (Castro, Castro y Morales, 2005).

Los años centrales del siglo XX fueron el escenario de una nueva confrontación entre el positivismo lógico y otras epistemologías que pretendían rescatar al conocimiento de su deriva objetivista y, a la vez, reduccionista. Un hecho que marca un cambio en la orientación de los fundamentos epistemológicos de la investigación es, para muchos científicos sociales, la publicación, en 1962, del libro de Thomas S. Khun "La estructura de las revoluciones científicas" (1971). Con esta aportación Khun cuestiona algunas de las bases fundamentales sobre las que se ha edificado el pensamiento científico, a saber, en primer lugar que las ciencias progresen por acumulación de

conocimiento, en segundo lugar anticipa los diferentes tipos de racionalidad, además relativiza los criterios de demarcación de algunos ámbitos del saber, considerando que son productos del devenir histórico, y, por último, Khun propone los conceptos de paradigma e inconmensurabilidad con un gran éxito, aunque el mismo epistemólogo los modifique en versiones posteriores de su teoría (Antón, 2004; Moya, 2010)

Posiblemente Khun fue sensible a algunas críticas que le achacaban haber permitido la entrada en el campo del conocimiento del subjetivismo y la irracionalidad y, sin modificar el núcleo fuerte de su teoría, matizó su concepción. Según él mismo pensaba, ha sido en ocasiones mal interpretado, no pudiéndose deducir de su paradigmática propuesta que la elección entre teorías es una cuestión sustentada en la subjetividad, más dependiente de factores psicológicos que racionales, o que el desarrollo de la ciencia es un producto de la coyuntura social, como parece desprenderse de algunas interpretaciones. Khun enfatiza, en primer lugar, que no existe un método *a priori* para poder decidir entre teorías en competencia, pero insiste en que se pueden establecer criterios epistémicos como son la precisión, la coherencia o la amplitud, entre otros aspectos. En segundo lugar pone de manifiesto que, en la medida que en la evolución de las distintas áreas del conocimiento se producen discontinuidades, como consecuencia de cambios de paradigma (lo que él llama revolución científica), se desarrollan a la vez las consecuentes sustituciones en las ontologías, epistemologías y metodologías, que se adecuan coherentemente con el cambio, poniéndose de manifiesto, además, una progresiva modificación de la concepción del conocimiento y del mundo, así emergen nuevos lenguajes, normas y procedimientos, con lo cual, tanto los problemas como los procesos de resolución pasan a ser de otra naturaleza (Castro, Castro y Morales, 2005). Es resaltable que el periodo de sustitución de un paradigma por su alternativa es un proceso que dura varios o muchos años, y se observa en todos los casos una coexistencia no exenta de conflictos teóricos, desorientaciones o intentos de integración práctica.

Sin embargo, de la existencia de estas situaciones no se puede deducir que la propuesta de Khun haya introducido la irracionalidad en la investigación y en la producción de teorías en las ciencias sociales, pues es un requisito habitual la evidencia de coherencia y la justificación epistemológica, aunque a veces se realice desde planteamientos excesivamente parciales o programáticos como argumenta Moya Otero (2010), perdiendo coherencia. Lo que sí queda demostrado es que la ciencia es una construcción social, cultural e histórica, y por lo tanto subordinada a procesos contingentes que contaminan sus pretensiones de objetividad, desmontándose, por tanto, la rígida vinculación entre objetividad y racionalidad, y criticando, además, el lugar común de la ciencia como refugio natural de la objetividad. Un reconocido científico racionalista como Neurath (en Ramírez, 2006: 84) manifiesta que “*ser racionalista es ser virtuoso, siempre y cuando se reconozcan los límites de la razón*”, considerando que el racionalismo es un método como otros, que ofrece buenos recursos para tomar decisiones, siempre provisionales.

Khun, como hemos mencionado anteriormente, propone un constructo que creemos fundamental para cerrar su concepción de los cambios de paradigma. Nos referimos a la *inconmensurabilidad*. Ésta hace referencia a la imposibilidad de traducir los conceptos de un paradigma en los significados y concepciones de otro paradigma. Por ejemplo, en el ámbito del aprendizaje, el núcleo central de conductismo, la asociación entre estímulos del ambiente y respuestas del organismo, E-R, no se puede asimilar a ningún concepto equivalente del paradigma cognitivista. Otros ejemplos que extraemos del ámbito de la Educación Artística, podrían ser conceptos o teorías como la del *canon universal de belleza*.

Creemos que la *incommensurabilidad*, en su sentido más abierto y contingente, tiene una cualidad actitudinal en el ámbito de los encuadres teóricos: permite abrir la conciencia a una sensibilidad crítica más exigente a la hora de establecer asociaciones o integraciones conceptuales que pertenecen a teorías diferentes. Los cambios de paradigma “*suponen un desplazamiento de la red, con lo cual no hay cambios aislados sino globales; se produce un cambio de Gestalt. Las redes conceptuales no son sólo incompatibles, sino además incomparables*” (Antón Boix, 2.004).

La *incommensurabilidad* impone unas limitaciones en los usos tópicos o acríticos de conceptos provenientes de paradigmas que compiten en la explicación de la realidad, pudiendo deslizarse por la pendiente de la incoherencia de los “juegos de lenguaje” de los que advirtió Wittgenstein (en Castro, Castro y Morales 2005).

Hecha en primer término la advertencia, creo también legítimo, posible desde una racionalidad compleja, necesario para el avance de las ciencias sociales, y potencialmente fructífero, la búsqueda de articulaciones epistemológicas y síntesis teóricas de conceptos que, si en un primer momento pudieran parecer *incommensurables*, en un abordaje más dialógico, sistemático y complejo pudieran resultar complementarios, conseguida esta interrelación, en el devenir de la acción. Ésta es la tesis de sociólogos del conocimiento como Edgar Morin (2007).

4.2.2.1 Incommensurabilidad restringida vs. incommensurabilidad contingente y abierta

La noción de discontinuidad entre teorías, entre dos momentos de la evolución de las ciencias sociales, también implica necesariamente continuidad, como nos explica Antón Boix (2.004), siendo esta continuidad la que hace posible explicar la discontinuidad, pues de otra manera no habría posibilidad de tener conciencia de cambio, no hay que olvidar que lo “absolutamente” diferente es ininteligible. Esto nos permite considerar el concepto de *incommensurabilidad* en un sentido no esencialista y cerrado, lo que abre la posibilidad a buscar espacios de síntesis, acuerdos, diálogos y apropiaciones entre conceptos teóricos de paradigmas distintos, siempre desde una base crítica y de alerta contra las incoherencias.

Como dice Ramírez Sánchez (2006, p. 84), parafraseando a Feyerabend, “*el conocimiento resulta no ser un fin en sí mismo, sino que es valioso en la medida que sirve a la transformación de la vida de los individuos miembros de una comunidad, de ahí su carácter de bien público y de la importancia de la comunicación y la educación*”.

En la tesis, pretendo explorar las posibilidades de asociar o al menos establecer líneas de compatibilidad o complementariedad entre el pensamiento complejo no positivista, el culturalismo y aspectos centrales de la Teoría Crítica.

4.3 EL PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO O TEÓRICO

A Khun le siguen, con enfoques teóricos complementarios, epistemólogos como Lakatos con sus “Programas de Investigación”, Feyerabend y su “Anarquismo Epistemológico”, Thagard o Toulmin (Castro, Castro y Morales, 2005) Cada uno con enfoques diferentes que problematizan y cuestionan el compacto edificio del racionalismo empirista, logrando en gran medida, que sus ideas sean aceptadas por una parte importante de los investigadores de las ciencias sociales.

Posiblemente el pensamiento de Paul Feyerabend (2003) es el que más trascendencia ha tenido en los círculos que han pretendido desarrollar alternativas epistemológicas y metodológicas aplicadas a las ciencias sociales. Su contundente “*anything goes*” ha abierto las puertas al desarrollo del pluralismo teórico, desde unos fundamentos históricos y democráticos en la consideración de la

naturaleza de las ciencias sociales y la actividad de los investigadores, impulsando de manera argumentada, el rechazo a toda concepción del conocimiento racionalista como única y privilegiada vía de conocimiento, esta afirmación es plenamente coincidente con lo que defendemos los educadores del arte y la cultura visual desde hace mucho tiempo, lo interesante es que un epistemólogo como Feyerabend haya situado esta idea como una centralidad de la crítica al racionalismo positivista. La comunidad de los investigadores sociales acepta, en general, que el lenguaje y los métodos positivistas no son los procedimientos exclusivos para abordar la comprensión del mundo, habiéndose desarrollado una hermenéutica de la “sospecha” (Antón Boix, 2004) que ha interpretado con cierta eficacia el entramado de intereses, dependencias y expectativas que han condicionado la producción de conocimiento, evidenciando sus limitaciones y su contingencia histórica.

Por otra parte, Feyerabend explica que los seres humanos requerimos marcos conceptuales específicos que nos permitan articular las ideas que nos hacen comprender y situarnos en el mundo, sin embargo, los criterios de congruencia y relevancia de estos marcos son intrateóricos (Feyerabend, 2003), en consecuencia, pueden coexistir diferentes teorías que de una manera coherente (internamente) y fundamentada, tengan visiones distintas y legítimas sobre aspectos de la realidad. De ahí que si el fin último del conocimiento no es lograr alcanzar la verdad absoluta sino la colaboración para alcanzar el bien social, en tanto no se evidencie que algunos enfoques son perjudiciales o inútiles, adoptar una posición de “tolerancia epistémica” es racional, máxime si lo que se está contrastando son teorías sociales, culturales, artísticas o educativas; además, los lenguajes no son sistemas cerrados, lo que favorece que se puedan buscar espacios de diálogo y acercamiento progresivo entre marcos teóricos. Feyerabend rebasa así la noción de *inconmensurabilidad* de Khun al considerar un mito que diferentes teorías o sistemas de conceptos no puedan entroncar, comunicarse y debatir, desde la tolerancia, sobre diferentes concepciones de la realidad que están en competencia.

La raíz del error de aplicar una concepción restringida, cerrada y dogmática de la inconmensurabilidad o imposibilidad de comunicación entre teorías rivales, estriba en seguir manteniendo una concepción tradicional de conocimiento, es decir, “*la contemplación pura, desinteresada, por medio de la cual se aprehende la esencia de las cosas*”. Esta cita, de claros ecos kantianos, la presenta Antón Boix (2004) como representación del realismo ingenuo que aún perdura en el racionalismo hegemónico, sin embargo, Habermas (1987) nos advierte contra la pretensión de considerar, ya no sólo a la ciencia, sino al conocimiento mismo como objetivación del mundo.

Desde los enfoques objetivistas se acusa a los defensores del “pluralismo epistemológico” o teórico de construir la epistemología de las ciencias sociales sobre un relativismo absoluto, cuestión que se niega rotundamente (Feyerabend en Ramírez Sánchez, 2006; Castro, Castro y Morales 2005; Antón Boix, 2004). La actitud crítica es la herramienta para situar la construcción y análisis de teorías, permitiendo la confrontación de intereses, valores, fines y métodos, dentro de un marco conceptual y cultural. Además, Feyerabend cree que la imputación de relativismo absoluto se asienta en una concepción dogmática y acrítica del conocimiento, frecuentemente realizada por especialistas en una materia, con la intención de conservar el estatus “aristocrático” del que conoce ciertos rituales y lenguajes científicos. El mito del experto, como agente que domina unos códigos y unos métodos para acceder a la comprensión de una faceta de la realidad, oculta para la mayoría, con unos pretendidos intereses altruistas, es objeto de una crítica contundente por parte de Feyerabend (2003), el cual desenmascara la autocomplacencia de algunos expertos, que se conciben como seres que, como únicos fines, buscan la verdad y/o el avance de la ciencia, evidenciándose por parte del epistemólogo la configuración de ideologías, sistemas de intereses y poder que a veces presentan algunas comunidades de investigadores sociales.

Sin embargo, no pretendemos eludir el riesgo de un posible desplazamiento del citado pluralismo epistemológico hacia una elaboración teórica que permita la inconsistencia o el relativismo absoluto, que sólo procura una eficacia artificiosa de tinte tecnocrática (Garrido et al., 2.007), que justifica la imposible combinación de contrapuestas concepciones y paradigmas teóricos, y sus desarrollos ontológicos y metodológicos, “con tal de que funcionen” (Moya Otero, 2.006). Desde esta línea argumental, se acepta el reto de evitar la incongruencia teórica, pero debiéndose avanzar, como condición, desde una actitud responsable y de alerta, superando los posibles conflictos epistemológicos desde el diálogo crítico, y concebir los distintos enfoques y concepciones como distintos modos de abordar la complejidad del mundo, con bases establecidas en la evolución histórica, en la racionalidad contrastada intersubjetivamente y en la superación de la perspectiva que asocia conocimiento a objetividad y verdad, emergiendo de esta forma el fructífero concepto de pluralismo epistemológico o teórico.

La manera que la investigación y la producción de conocimiento de la Didáctica de la Cultura Visual evite esta amenaza, es que participe en los procesos y normas de racionalidad que hacen posible el avance cognoscitivo crítico.

Un ejemplo de lo que estamos manifestando ocurre cuando algunas narrativas personales expresan que se organiza o se pretende organizar el currículum desde una orientación crítica y culturalista, que ponga énfasis en la interpretación de la cultura y la sociedad para el desarrollo de competencias como la creatividad, la autonomía, la conciencia social y el conocimiento crítico de la cultura visual; sin embargo, se comprueba frecuentemente que estas mismas narrativas no dirigen su foco de atención a las propias prácticas, favoreciendo conocimientos tópicos sobre el arte y la cultura visual, naturalizando el formalismo como manera de explorar el entorno objetual, sin salirse del abstracto, canónico, hermético y poco flexible conocimiento academicista. Así, se sigue representando “lo que hay” como si se tratara de un orden natural del estatuto de lo visual, manteniendo ocultos los conflictos, las interpretaciones alternativas y los valores sociales críticos con lo establecido. Esta incongruencia, más frecuente entre nuestras prácticas de lo que parecen exponerse en debates y discursos profesionales, debe acometerse, como decíamos más arriba, desde una actitud autorreflexiva, responsable y conocedora de las diferentes lógicas epistemológicas, ideológicas, psicopedagógicas, sociológicas, artísticas, estéticas y culturales que subyacen en las teorías implícitas y en los discursos profesionales (Barragán 2008:91). Para superar estas incoherencias, es preciso evidenciarlas, problematizarlas y generar alternativas viables.

“...por un lado afirmamos la diversidad, la autonomía y la identidad personal, y por otro seguimos aplicando un estilo industrial, homogeneizador de la enseñanza conductista. No toleramos la heterogénea creatividad”. (Juan Carlos Tedesco)

Estas situaciones ponen en evidencia la necesidad de avanzar en la justificación de las opciones epistemológicas desde las que se actúa o reflexiona, y explicitar los aspectos críticos y las “condiciones de racionalidad”, en terminología habermasiana, es decir, hacer públicas las explicaciones que hacen aceptables las razones que han guiado la producción de conocimiento, para que los conceptos contruidos o las investigaciones realizadas sean aceptadas por la comunidad de práctica como válidas y, así, puedan ser incorporadas al corpus de conocimiento heredado.

4.4 LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL CONTEXTO SOCIAL CONTEMPORÁNEO. RETOS Y CONTRADICCIONES

La indagación y aproximación a la realidad educativa y la cultura visual desde cualquier paradigma o marco teórico implica el establecimiento de observaciones, normas y principios

reguladores que tratan de explicar o comprender esa realidad compleja para poder intervenir o transformarla. Las teorías constituyen, por tanto, los instrumentos mediadores que conforman la búsqueda intelectual, que permiten abordar el conocimiento desde una tradición de investigación, garantizando el avance cognoscitivo si se han llevado a cabo las condiciones de investigación, se han empleado los lenguajes y códigos requeridos y si se ha efectuado el contraste y debate en la comunidad de investigadores correspondiente. Así, cualquier desarrollo de las diferentes teorías tiene como propósito avanzar razones causales o comprensivas, interpretar los signos con los que construimos nuestras experiencias como docentes, como estudiantes o como observadores, y comprender para intervenir en el entorno cultural y visual, sin olvidar aspectos metateóricos como el de explicar la naturaleza, el objeto y los límites de la didáctica de la cultura visual y su materialización en el currículum.

Las teorías, sin embargo, no cabe reducirlas a un sistema de normas y reglas, como dice Caride Gómez (2003), ni como un sistema de contemplación o especulación como la han entendido un gran número de filósofos desde la antigüedad clásica. En la actualidad el concepto de teoría incluye múltiples connotaciones, desde las muy formalizadas a otras que son más abiertas y contextualistas. Nos interesa especialmente la de Habermas (1987:99), pues intenta trascender sus orígenes metafísicos para vincular su significado al “mundo de la vida”, asentándola en el *ethos* desde el que se actúa; así, la teoría comprendería no sólo un sistema de saberes, sino el amplio conjunto de actitudes, hábitos y conductas desde los que se observa e interpreta el mundo.

Este enfoque, en el que coinciden racionalistas y constructivistas, nos permitirá abordar la reflexión epistemológica desde una óptica flexible y abierta, incluyendo, por ejemplo, como mediadores importantes en la construcción del conocimiento de la Cultura Visual, las que se han dado en llamar “*teorías implícitas*”, que influyen de una manera no consciente, y por lo tanto no controlada, en la generación de conocimiento (Rodrigo y Correa, 1999). Estas ideas o representaciones no conscientes se elaboran por personas de todas las edades, géneros, perfiles psicológicos, culturas del mundo, clases sociales y otras características diferenciales, constituyéndose como dispositivos que intervienen en la construcción de la realidad de las personas mediante tres tipos de anclajes: biológico, social y representacional (J. I. Pozo, 2003). Podríamos decir algo similar de las “*representaciones sociales*”, aunque éstas son constructos gobernados tanto por el sentido común como por estructuras, normas y circulación de símbolos, por lo tanto, construidas, condicionadas y modificadas a partir de la interacción social y cultural (Moscovici, 2008:101).

La cantidad de factores epistemológicos, educativos, sociales, psicológicos y culturales que intervienen en la producción de conocimiento en el ámbito de la educación artística y visual nos permite reafirmar la necesidad de asentar dicha producción en una base de racionalidad, pero evitando las limitaciones en las que ha incurrido históricamente el racionalismo, lo que implicaría posicionarse epistemológica y metodológicamente frente al esencialismo, al objetivismo y al dualismo.

Caride (2003) propone, siguiendo a Toulmin, un “regreso a la razón” como una forma de producir conocimiento que combine *racionalidad* y *racionalidad*, considerándose esta última como la derivada de los juicios que se elaboran a partir de la experiencia y las prácticas cotidianas, contrastadas intersubjetivamente.

Desde una mirada no condicionada entonces por rigideces derivadas de concepciones del conocimiento como búsqueda de explicaciones cerradas, absolutas y verdaderas, ni por las fronteras artificiosas que imponen algunas tradiciones de pensamiento, se comprueban las coincidencias epistemológicas entre propuestas sugerentes que pertenecen a ámbitos teóricos diferentes, como

puedan ser la constructivista, la de las “*representaciones sociales*” (y conceptos asociados como *aprendizaje situado*), los “enunciados discursivos” o la teoría del “*campo*” y el “*habitus*” que abordaremos en los apartados correspondientes.

4.4.1 El conocimiento socialmente distribuido

A partir de la publicación de una investigación que desarrolló Michael Gibbons y colaboradores en 1994 (Gibbons, 1997) sobre las nuevas formas de construir conocimiento, la UNESCO encargó al mismo equipo un estudio en el que desarrollara y aplicara su hallazgo a las formas emergentes de investigación en la universidad, en el marco de la Conferencia Internacional sobre la Educación Superior, celebrada en 1998. El encargo se materializó en el documento *Pertinencia para la Educación Superior en el siglo XXI*, en el cual se pone en evidencia las potencialidades, limitaciones, retos y oportunidades en la producción de teorías, en el contexto histórico-social que se ha dado en llamar la “sociedad del conocimiento”.

Sus aportaciones son múltiples, y aunque adolece de un sesgo economicista, centra el interés del conocimiento (desde un cierto eclecticismo respecto al progreso social, en términos de democracia) en la equidad en la producción y difusión del conocimiento, debiéndose priorizar este objetivo frente al mero desarrollismo tecno-económico, esto al menos se expone en la declaración de intenciones. Algunas de sus propuestas son realmente interesantes, cuestionando algunas premisas sobre las que se ha construido el rígido edificio del conocimiento científico. Este cuestionamiento nos interesa en tanto nos acerca a un enfoque más abierto, plural y flexible de la elaboración de conocimiento por el camino de la experiencia contrastada, siempre y cuando se neutralice su cara oculta, la que introduce en el sistema del conocimiento toda una serie de conexiones con el mundo de la empresa, como si fuera el único ámbito en el que el conocimiento es aplicable y produce efectos “inmediatos”, con el peligro que supone que se alimente la idea de que el factor que mueve el mundo es el beneficio mercantil.

El documento hace referencia a la forma en que se sustituyen los paradigmas, reconociéndose la influencia de Khun en este aspecto, pero sólo en lo referido a la forma en que se construye el nuevo conocimiento. El texto plantea, pues, que en una comunidad científica, los sujetos que participan de un paradigma hegemónico considerarán como erróneas o equívocas todas las innovaciones que se produzcan en su ámbito teórico de influencia, hasta que el *cinturón protector*, en terminología lakatosiana, se vaya desvaneciendo, a base de cuestionamientos y propuestas alternativas cada vez más sólidas y articuladas, hasta que acaban aceptándose finalmente las nuevas concepciones como propias. Sin embargo, es preciso considerar que en la mayoría de las ocasiones se produce una situación de simultaneidad en la pervivencia de diferentes paradigmas alternativos.

La situación descrita anteriormente y la variedad de consecuencias en la red de representaciones cognoscitivas, tanto en el seno de la comunidad de investigación como con el ámbito institucional donde tiene lugar (universidades, administraciones, comunidades de intelectuales y otras entidades sociales), ha llevado a Gibbons y colaboradores a considerar dos modos de producción de conocimiento que denomina *Modo 1* y *Modo 2*.

Por *Modo 1* se entiende la producción tradicional de conocimiento, con sus normas, procedimientos reglados, lenguajes y códigos. Mediante estas condiciones se determina lo que es conocimiento científico, lo que son problemas significativos que deben ser investigados y los que no, a quién se le permite pertenecer al círculo de los denominados científicos, y en general, lo que se puede

considerar una ciencia apta o no (tabla 4-1). De manera diferente, al *Modo 2* pertenecen las formas más generales de construir conocimiento, incluye un grupo más amplio de productores de conocimiento, que normalmente pertenecen a una red más amplia de sujetos actuantes; estos sujetos colaboran en problemas específicos que pertenecen al ámbito de la vida cotidiana. Estas características no implican que el conocimiento tenga menor consistencia cognoscitiva, menor responsabilidad social o menor calidad, sin embargo aporta algunas cualidades interesantes: es más democrático, socialmente más relevante y siempre más aplicable en sus conclusiones prácticas. Es un *conocimiento socialmente distribuido*.

Como ejemplo significativo en nuestro entorno cultural, las “Jornadas Investigar con Jóvenes como Productores de Cultura Visual” que se celebraron en el año 2012, adoptaron como uno de sus ejes centrales de reflexión y producción de teoría-práctica, la construcción de conocimiento con la colaboración de los jóvenes estudiantes y doctorandos, y no sólo como sujetos pasivos que “colaboran” rellenando encuestas, representando de manera efectiva un caso del *Modo 2*.

Modalidad 1	Modalidad 2
Investigación básica	Investigación aplicada
Organización de acuerdo con las disciplinas científicas	Organización de acuerdo con la sociedad del conocimiento
Solución de problemas por la comunidad científica	El conocimiento se produce en un contexto de aplicación
Se refiere a una disciplina homogénea	Transdisciplinaria. Heterogénea
Organización jerárquica	Organización poco jerárquica, más horizontal, que utiliza estructuras organizacionales transitorias
Menos responsabilidad social	Más responsabilidad social
Menos reflexiva	Más reflexiva
Menos control de calidad	Mayor control de calidad
Evaluación colegiada	Evaluación amplia, temporal y heterogénea
Producción y divulgación del conocimiento (Investigación y enseñanza)	Producción y divulgación del conocimiento (Investigación y enseñanza)
Actividades autónomas realizadas en instituciones aisladas	Interacciones con otros productores de conocimiento
Desarrollo y producción de conocimiento	Aprovechamiento creativo del conocimiento (reconfiguración)

Tabla 4-1: Características diferenciales entre el Modo 1 y el Modo 2 de producir conocimiento

Fuente: Michael Gibbons (1998)

Las evidentes y ya clásicas críticas que se han realizado al *Modo 1*, especialmente Feyerabend (2003), en la que se denuncian la rigidez estructural y disciplinaria, la jerarquización, el aislamiento de la sociedad y la escasa responsabilidad social que a veces se muestra en la investigación, han impulsado la búsqueda de otras formas de producir conocimiento que sea más abierto, flexible y sobre todo más democrático. El *Modo 2* es una respuesta a estas demandas, estando ya en uso en algunos ámbitos, como hemos mencionado anteriormente.

Nos parece interesante centrar el interés en algunas características que se asocian al *Modo 2*. La producción de conocimiento socialmente distribuido tiende a la generación de una red social pertinente, cuyo número de colaboradores se expande de manera continua (aprovechando el gran desarrollo de las tecnologías de la información), mediante la creación de nuevos nodos productores o distribuidores. La disciplinariedad es rebasada por una transdisciplinariedad constituida por la práctica.

El *Modo 2* está orientado a la aplicación y resolución de problemas reales, por lo que se desarrollan nuevos instrumentos de evaluar su pertinencia y comunicarla: así la comprensión del mundo y la intervención en el entorno social constituyen sus finalidades más importantes.

De manera muy simplificada y desde el punto de vista estructural, pues las prácticas concretas también pueden hacer que la balanza se incline hacia cualquiera de las dos modalidades, podríamos decir que el *Modo 1* se corresponde con investigaciones o generación de conocimiento de naturaleza racionalista; por el contrario, al *Modo 2* pertenecerían los desarrollos teórico-prácticos de cualquiera de los estudios realizados en ambientes naturales y en situaciones concretas, que tratan de comprender e interpretar cualquiera de los múltiples condicionantes contextuales e históricos, relaciones, evoluciones, contenidos, metodologías y demás aspectos que forman la realidad cotidiana que se vive en las clases de Educación Plástica y Visual.

La relación que plantean entre sí los dos modos no es de confrontación o de suplantación, es más bien de coexistencia o de relación débil; creemos que ambas modalidades no sólo deben tolerarse y avanzar por separado en sendas paralelas, antes al contrario, también deberían establecerse interacciones que tendieran a la complementariedad, de manera que enriquecieran mutuamente la producción de conocimiento de cada modo. Así, las relaciones entre ambas modalidades, representadas en la tabla 4-1 de Gibbons expuesta más arriba, podrían adoptar formas más interactivas, consiguiéndose mayores niveles de complejidad cognoscitiva y de eficacia funcional en cada modo, reconociéndose mutuamente la diferencial naturaleza ontológica y epistemológica de cada uno. La tabla que mostramos a continuación (4-2) es un ejemplo de posibles desarrollos de ambas modalidades, en el campo de la Educación Artística, y las formas concretas que podrían adoptar.

Sin embargo, creemos que algunos aspectos de esta propuesta deben ser cuestionados, y algunas cautelas den ser activadas, considerando el contexto y las intenciones de los promotores: la elaboración teórica de Gibbons y colaboradores no surge de una investigación cuyo interés haya sido la descripción de nuevas formas de producir conocimiento, a partir del impacto de las nuevas tecnologías y el desarrollo de redes, ni de un proyecto genuino interesado en la democratización del conocimiento, antes al contrario, es un proyecto financiado por el Banco Mundial que pretende la incorporación de la empresa a la producción de conocimiento, pudiendo legitimarse por esta vía la mercantilización del conocimiento o la forzada coincidencia entre los objetivos de las empresas y los fines de la investigación (de la que puede ser un ejemplo aplicado a los estudios universitarios el conocido como Plan Bolonia). Desde este análisis, creemos que la propuesta de Gibbons tiene una doble valoración: comenzando por la positiva, creemos que impulsa una cierta democratización del conocimiento y una cierta transversalidad del mismo, que puede enriquecer las propuestas de investigación. Por la parte negativa, hay que criticar estructuralmente esta vinculación de la producción de conocimiento con intereses mercantilistas, y a la vez, desvelar permanentemente, en cuanto se produzcan, sus ocultos intereses extracognoscitivos.

La valoración crítica del párrafo anterior pretende explicitar que un análisis y propuesta *a priori* interesante, puede esconder intereses que no concuerdan con los fines sociales que se manifiestan en primera instancia, de incorporar en la investigación modelos más abiertos y democráticos, pues el texto presenta unas relaciones ambiguas e indefinidas entre los sujetos que producen conocimiento, los que los promueven y quiénes son los que establecen los fines y las prioridades, es decir, sin que quede claro para qué y para quién se busque generar conocimiento. De aquí que sea necesaria una evaluación del sistema de intereses de la investigación, debiéndose explicitar los aspectos que guían y justifican los proyectos, mencionados anteriormente.

Modalidad 1	Modalidad 2
Investigación el cualquier campo que pertenezca a las disciplinas, consideradas en sentido clásico, por ejemplo, "aplicación del color a imágenes digitales con los nuevos programas de diseño", "Análisis de composiciones dinámicas en la ilustración de cuentos", "Principios estéticos en el Patrimonio Histórico-artístico heredado",...	Estudios culturales sobre la visualidad: Análisis crítico de la visualidad contemporánea, Estudios visuales y producción de símbolos. Nuevos lenguajes visuales. Poder y conocimiento visual. Cultura visual de los jóvenes. La creatividad social. Arte y cultura en la posmodernidad. Aplicaciones de las nuevas tecnologías en la producción de cultura visual, etc.
Organización del conocimiento en el sentido tradicional, es decir, con estructura cerrada, separando drásticamente teoría y práctica, sin flexibilidad para el cambio de objetivos, funciones ,...	Organización de acuerdo con la sociedad del conocimiento: Estudios culturales, estéticas posmodernas, Teoría Crítica de la Cultura visual,...
Solución de problemas por la comunidad científica en instituciones y para las instituciones: Los discursos son endógenos y las conclusiones no suelen rebasar los ámbitos institucionales, por ejemplo, gran parte del conocimiento de la didáctica de la educación artística no circula, no se debate ni se aplica en sus espacios naturales: los centros educativos, la sociedad, se queda encerrada en los departamentos o en las revistas especializadas.	El conocimiento se produce en un contexto de aplicación: jóvenes, sociedad de masas, mercantilización, banalización de la cultura,...
Se refiere a una disciplina homogénea	Transdisciplinaria. Heterogénea. Alimentada por múltiples perspectivas, teorías y prácticas diferentes a las normalizadas o esperadas.
Organización jerárquica de las estructuras relacionales y organizacionales. La Ciencia y la Cultura como instituciones.	Organización poco jerárquica, más horizontal, que utiliza estructuras organizacionales transitorias: Grupos formados <i>ad hoc</i> , de investigadores, profesores, jóvenes,...
Menos responsabilidad social mayor compromiso con las instituciones académicas	Más responsabilidad social: sus conclusiones, al fundamentarse en la realidad concreta tienen intención de transformarla
Menos reflexiva, más estructurada	Más reflexiva, comprensiva e interpretativa
Menos control de calidad	Mayor control de calidad, sobre todo autoevaluación
La evaluación sigue siempre un protocolo	Evaluación amplia, temporal y heterogénea
Producción y divulgación del conocimiento por canales restringidos (Investigación y enseñanza)	Producción y divulgación del conocimiento por canales más amplios y abiertos (Investigación y enseñanza)
Actividades autónomas realizadas en instituciones aisladas	Interacciones con otros productores de conocimiento: otros departamentos, artistas, madres, padres, vecinos, políticos,...
Desarrollo y producción de conocimiento	Aprovechamiento creativo del conocimiento (aunque necesite reconfiguración). Aplicaciones en contextos cotidianos

Tabla 4-2. Elaboración propia a partir de la propuesta de Gibbons

La nueva forma de producir el conocimiento, que se expresa en la tabla como *Modalidad 2*, podría ser asumida desde la perspectiva que defendemos y, siguiendo a Feyerabend (2003), reapropiarnos de teorías para reconducirlas o asimilarlas en lo que pudieran tener de positivas para el desarrollo del conocimiento. De esta forma, asumimos la interrelación entre modalidades producción de conocimiento, pero limitándose a lo que consideramos socialmente adecuado, propiciando además una nueva conciencia transdisciplinar, menos jerarquizada y más interconectada con otros sujetos y entidades que producen conocimiento, evitando, en cualquier caso, aceptar que intereses economicistas o de poderes administrativos o políticos marquen los objetivos y las pautas en el desarrollo de las investigaciones. Lo que queremos manifestar así es que la investigación y la producción de conocimiento no sólo tiene dimensiones ontológicas, epistemológicas o metodológicas, sino también éticas y políticas (Aguirre, Olaiz y Calvelhe, 2011).

4.5 LA DIALÉCTICA ENTRE SUBJETIVIDAD Y ESTRUCTURA

En el ámbito de la epistemología, se han enfrentado con cierta intensidad dos paradigmas, cuyo debate ha dejado un fructífero legado teórico para el avance del conocimiento, me refiero al estructuralismo y el subjetivismo, éste último en su interpretación constructivista o construccionista.

Los teóricos de la subjetividad la consideran el núcleo desde donde se construye el sentido que adquiere lo social (sin entenderlo en su versión psicologista), es decir, el sujeto es el que construye el significado en su interacción con el mundo, interpretando los símbolos que circulan, con los que opera y se comunica, cargando de sustancia su experiencia desde la acción. No se trata, en ningún caso, de comprender la sociedad como un agregado de sujetos con experiencia, considerándola como la suma de los individuos que la conforman, como establece el individualismo epistemológico, antes al contrario, la sociedad es un campo de relaciones de individuos y grupos donde fluyen discursos, construyéndose esquemas cognoscitivos, culturales y sociales que conducen la acción. El cambio social y la indeterminación es consustancial a esta concepción.

Por su parte, los estructuralistas enfatizan los objetos y sistemas que organizan, configuran o normalizan la sociedad, con un gran poder de determinación y regulación de las ideas y las acciones de los individuos. El estructuralismo está más dirigido a fijarse en lo que normaliza y reproduce que lo que evoluciona y se transforma; interpreta a la sociedad como un objeto, como si analizara un fotograma de una película, de manera diacrónica y no sincrónica; la variable temporal debe integrar los procesos de interpretación de lo social, ya que lo evolutivo es propio de su naturaleza. Aquí radica una de las críticas más contundentes que algunos investigadores agrupados bajo la etiqueta de posestructuralista, (que ellos mismos rechazan pues problematizan el estructuralismo desde ángulos muy diversos entre sí) lanzaron contra el estructuralismo clásico. Esta crítica al estructuralismo considera que el sujeto y la sociedad evolucionan, construyen su identidad en permanente interacción con el contexto, por lo tanto son entidades que se adaptan o que se resisten, que pueden interpretar las diferentes situaciones de forma diferente, en definitiva, que aún desenvolviéndose bajo las mismas estructuras, ideologías, rituales sociales, etc., desarrollan diferentes formas de acción, construyendo discursos diferentes para comprender la realidad.

Otra crítica que se ha realizado al estructuralismo es su afán por organizar la realidad social, simbólica y cognoscitiva en propiedades o condiciones dicotómicas (aspecto que por otra parte está muy enraizado en la cultura occidental), a las que ya aludimos en otro apartado: sujeto-objeto, cultura-naturaleza, acción-estructura, cuerpo-mente, etc. Los críticos creen que la realidad es continua, o en todo caso adopta otras formas de articular o integrar las tensiones que la cruzan.

Si consideramos las contribuciones del estructuralismo sobre la influencia de las estructuras en la conciencia de los individuos, por una parte, y por otra aceptamos las críticas de los posestructuralistas, por lo menos en lo concerniente a la construcción de la conciencia del sujeto, encontramos una propuesta muy sugerente para analizar el currículum de la educación plástica y visual: la teoría del campo y del *habitus* Bordieu. Aunque, como veremos, también presenta algunas limitaciones que trataré de evidenciar, completando por tanto, con otras miradas el análisis e interpretación de las estructuras y de los discursos que circulan en nuestra área.

4.5.1 Potencialidades y limitaciones de la teoría del campo social y del *habitus* de Bordieu.

Para la elaboración de este apartado seguiremos, en parte, el análisis de Marqués (2008), estudioso de la obra de Bordieu, y los trabajos "Razones Prácticas" (1999), "Un arte medio" (2003), y en menor medida "Homo academicus" (2008), todas del investigador francés.

Me aproximaré ahora a los conceptos de la teoría de Bourdieu que más nos interesan para la interpretación del currículum oficial de la Educación Plástica y Visual y de las prácticas educativas en nuestra área.

1. El *campo* se constituye como un espacio social específico donde se relacionan agentes, objetos y símbolos, es decir, un ámbito de producción, circulación e influencia, considerada ésta como efecto del poder de los sujetos con mayor capital (simbólico, cultural, formativo, de prestigio, profesional, político, económico, entre otros posibles). Las relaciones en el seno del campo están condicionadas por la posesión o producción de formas específicas de capital, por lo tanto, los campos se articulan internamente a partir de las relaciones de poder entre los diversos actores (sujetos, grupos, instituciones, organizaciones,...). Un campo no se identifica sólo por la red de relaciones entre los sujetos, sino por el conjunto de propiedades y sistema de vínculos (resistencia, acercamiento, negociación, complicidad, sumisión,...).

La educación artística y visual en la enseñanza obligatoria, en su consideración más amplia, se puede considerar un *campo*. Los agentes o actores serían el Ministerio de Educación y la Consejería correspondiente en cuanto que elaboran el currículum oficial de la materia, el alumnado como sujetos receptores/actores que van a aprender conceptos, técnicas y actitudes artísticas, estéticas y culturales en general, las madres y los padres de los estudiantes como sujetos que conforman contextos sociales y culturales y transmiten representaciones previas referidas a la cultura visual, la comunidad educativa en su conjunto, en cuanto proveedora de expectativas, intereses, luchas por la hegemonía de discursos, culturas y estéticas, etc., obviamente el profesorado del área, sin olvidar las ideologías dominantes en la sociedad en cuanto constructoras de discursos de valor referentes a la educación artística y visual.

2. La *violencia simbólica* se emplea cuando los agentes dominantes dentro de un campo específico sienten amenazada su hegemonía o pretenden imponer su ideología. Esta violencia simbólica se aplica, entre otros sistemas, mediante mecanismos diversos tales como leyes excluyentes, instituciones autoritarias, interpretaciones de la realidad a través de los medios de comunicación y otras representaciones (por ejemplo las visuales) que imponen el orden y la cultura de los grupos dominantes. Como ejemplo podemos citar la estructura curricular del área artística, progresivamente reducida en el horario escolar para dejar espacio a materias ideológicamente "neutras" (que ninguna lo es en el fondo) o dirigiendo el currículum en una dirección tecnocrática y reproductora, limitando las áreas que, desde una ideología mercantilista, se supone que no favorecen actitudes competitivas, óptimas para la producción y para la eficacia del mercado.
3. El *habitus* es el resultado de la "socialización primaria", y se define como el conjunto de predisposiciones y expectativas de los individuos, que han asimilado a partir de sus experiencias en el seno del campo; subyace por tanto una labor de inculcación de disposiciones cuya función consistiría en mantener en el tiempo las estructuras sociales. El *habitus* es, por tanto, el instrumento que permite explicar la causa de que muchos individuos actúen y piensen de manera análoga, es decir, nos permite conocer la influencia de la estructura en las decisiones y en las representaciones sociales de los individuos, la habituación a adoptar determinadas respuestas que se consideran las adecuadas en un campo específico (por ejemplo, actitudes que no se cuestionan por parte de los profesionales de la educación o, en su caso, del mundo artístico). Así, el *habitus* da cuenta de por qué los grupos de personas actúan de manera análoga o presentan gustos estéticos parecidos. Bordieu admitió finalmente que podía pensarse en un *habitus individual* y un *habitus de grupo* (Marqués, 2008:284, 322), pues encontró en sus investigaciones "restos", "diferencias" o "distancias" entre el *habitus* de grupo

y algunas tomas de posición personales. En nuestro caso, el *habitus* estaría conformado por un mapa en el que se relacionarían, por ejemplo, concepciones sobre el interés social de la educación artística, sus fines educativos, las metodologías y casuística que se desarrollan (como podría ser el caso de aprender a pintar con témpera), los objetos y artefactos que se producen (láminas), etc.

Proponemos en esta tesis el concepto de *idola* (página 332) para focalizar la atención y centrar la autorreflexión sobre las creencias, representaciones mentales y estereotipos, anclados individualmente, que nos podrían condicionar a los docentes a la hora de evaluar, referidos a concepciones del arte, del conocimiento, del aprendizaje, de la individualidad, etc. Los *idola* (que se clasifican en varios tipos) tienen elementos comunes con el *habitus* y constituyen una herramienta para la autorreflexión en el ámbito de la evaluación.

4. El *capital* constituye el conjunto de aspectos y objetos que en las confrontaciones en el interior del campo pudieran aportar ventajas a los actores que lo producen o poseen. Una condición interesante del capital es que genera efectos diferentes en campos sociales diferentes. Bordieu, en sus escritos, hace referencia a pocos tipos de capital: el económico, el cultural, el simbólico o el político, aunque no niega la posibilidad de que se puedan reflexionar las prácticas sociales considerando otras formas de *capital*, como pudieran ser el tecnológico, el formativo o el artístico, entre otros. Se puede pensar en el *capital de prestigio social y político* que poseen las ciencias duras frente a otras áreas de conocimiento como puedan ser las artísticas.
5. El *arbitrio cultural* (Marqués, 2008:267) hace referencia a la naturaleza constructiva de la cultura, ésta se genera en el proceso social e histórico, por lo tanto no están implicados principios universales de tipo físico ("las culturas de ambientes cálidos son más alegres y abiertas"), religioso o biológico. Así, la cultura no tiene una esencia específica ni una lógica propia, no es una entidad que tiene su razón de ser en sí misma, antes al contrario, es un sistema que se desarrolla en una relación de interdependencia con otros subsistemas sociales.

Bordieu toma como uno de sus objetivos fundamentales de su trabajo de investigación iluminar las concepciones arbitrarias, estereotipadas y ancladas en costumbres y rituales, por lo que forman parte del conocimiento común, que impiden la reflexión crítica a la vez que vehiculan actitudes de sumisión y acatamiento del orden establecido por el poder. Constituyen el conjunto de representaciones y relaciones que no se cuestionan porque se perciben como naturales o normales, es decir, la asunción de la realidad denominada por los etnógrafos como *taken for granted*.

Las fortalezas de la propuesta de Bordieu, de manera esquemática, son las siguientes:

- Interés en el desvelamiento de lo que se esconde detrás del sentido común, que según él, de manera más o menos consciente, ha asumido formas de dominación a través de la normalización y la manipulación de símbolos.
- Integración de la estructura social y de la constructividad subjetiva en su concepción del *habitus*. El *habitus* no hay que entenderlo como una mera reproducción interna de las estructuras externas, pues Bordieu acepta la capacidad (relativa) de cada sujeto para comprender la influencia de las estructuras y oponerse (con limitaciones) a asumir sus efectos normalizadores.
- Desbordamiento de los planteamientos dicotómicos, que fuerzan a interpretar la realidad en pares opuestos de principios, lo que limita la superación de teorías y la comprensión profunda de las relaciones.

- Reforzamiento de la historicidad del sujeto en la comprensión de las relaciones en el seno del campo social. La configuración de la estructura y las situaciones no se dan de manera natural, surgen en un contexto de tensiones y conflictos, que evolucionan, cambian de signo, y en el que se producen también adaptaciones, apropiaciones y resistencias, entre otras respuestas.
- En contra de las tesis de uno de sus inspiradores, Max Weber, los campos sociales de las sociedades complejas tienden a establecer gradualmente más vinculaciones e influencias entre sí, así mismo, dentro de un campo determinado, lo micro también puede influir en lo macro.
- Oposición a las representaciones sociales estereotipadas y normalizadas infiltradas en las culturas (tanto locales como en las mass-mediáticas), en todas las clases sociales, y en los grupos constituidos desde otros intereses. En el ámbito educativo se debería construir una sensibilidad especial para deconstruir representaciones y metáforas ancladas que forman parte de los mecanismos de reproducción de las relaciones de poder.

Pero también la teoría de Bordieu presenta algunas **limitaciones**, como veremos a continuación:

- La teoría del *habitus* reconoce una cierta capacidad del individuo para construir conocimiento de manera autónoma, tomar decisiones y posicionarse en el campo social con decisiones propias pero de manera limitada, sin embargo, este constructivismo personal no se considera trascendente, atribuyendo el calificativo de “resto” a las decisiones personales que no se explican desde el *habitus social*, minimizando así la atención que merecen los procesos de construcción personal del conocimiento.
- Relacionado con el anterior, Bordieu no logra rebasar las restricciones que impone su modelo teórico en relación con las determinaciones de las estructuras sociales, pues finalmente, interpretado en conjunto, el sujeto en sí mismo está muy condicionado para reproducir las relaciones de dominación, resultándole muy difícil oponer resistencias salvo por la vía de las acciones políticas de grupo. Desde una concepción restringida del *habitus*, se concedería poca capacidad de transformación y de propuestas superadoras de las relaciones de dominio, quedándose atrapada la teoría en el círculo de la reproducción social.
- El concepto de *habitus* es un instrumento de interpretación acotado al ámbito estrictamente de lo social; ahora bien, posiblemente se debería considerar que los individuos enraizamos nuestra acción, nuestras decisiones, nuestros pensamientos y representaciones en ámbitos más amplios que las estructuras sociales, lo que implicaría la inclusión en las investigaciones de una mirada más compleja y abarcadora, es decir, dar la voz al sujeto, generalmente invisibilizado u ocultado por las estructuras. Efectivamente, los sujetos disponemos de estructuras cognitivas, emocionales y relacionales que están encarnadas, organizando subsistemas que están orientados a desarrollar, entre otras funciones, los acuerdos o convenciones normativas que nos permiten establecer criterios para el funcionamiento en las comunidades de práctica.
- El concepto de *habitus* no da cuenta de cómo se produce lo que Bordieu denomina la *interiorización* de los dispositivos de reproducción, como si consistiese en acomodar internamente una estructura externa (instituciones, leyes, costumbres, presiones sociales,...) con muy poca capacidad para la reelaboración personal.

4.6 LA RELACIÓN ENTRE EL REALISMO Y EL RELATIVISMO EN LA PRODUCCIÓN DE REPRESENTACIONES PROFESIONALES SOBRE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VISUAL

El conocimiento, desde la perspectiva constructivista-interpretativista, desde la teoría de las representaciones sociales y desde el paradigma de la complejidad es una construcción social, abierta y en permanente elaboración por los múltiples sujetos que participan en su desarrollo. Esta construcción es el producto también de la tensión dialéctica entre el realismo histórico y el relativismo cultural que hemos mencionado anteriormente y que vamos a ampliar.

La realidad no sólo está conformada en el conjunto de objetos del entorno y fenómenos relacionados con éstos, es decir, lo que se ha denominado en las ciencias sociales clásicas el materialismo, también influyen en la construcción de esta realidad las creencias, las expectativas, las intenciones y las emociones, además del conjunto de factores sociales, culturales y políticos que cristalizan en estructuras e instituciones.

En nuestra área de investigación se pueden mostrar pasos que ilustran esta diferenciación de significados, presentando una casuística amplia. Un primer ejemplo lo situamos en las diferentes valoraciones que realiza el profesorado, sobre la necesidad de incluir en los contenidos del segundo ciclo de la ESO, el análisis crítico de la publicidad a partir del conocimiento de la retórica visual. El siguiente ejemplo hace referencia a la interpretación de obras de arte de los estudiantes: más allá de las interpretaciones canónicas de obras como el “Guernica”, el significado que atribuye el alumnado, tanto a sus figuras consideradas elemento a elemento, como a la percepción general, presenta una amplia gama de diferencias y matices, algunos de los cuales evidencian sus raíces culturales y sociales, proyectando al exterior una parte de las redes conceptuales que se han tejido en relación a los símbolos que se observan en la obra o por la idea que tienen del autor. El tercer ejemplo con el que queremos ilustrar la diversidad de producción de discursos y significados respecto de la misma realidad, hace referencia a las distintas representaciones que los padres y madres elaboran sobre la naturaleza de la educación artística y sus significados sociales y culturales, influyendo de manera notable en la implicación de los alumnos y alumnas en la materia.

Algunos críticos de este relativismo cultural, entre los que destacamos a Tzvetan Todorov (2.008), E.H. Gombrich (2.004) o G. Steiner (2.001), centrados sobre todo en el ámbito del arte, realizan una crítica al constructivismo social (sobre todo los dos últimos), en tanto que relativista, y, por tanto, manifestando que disuelven los principios, reglas y valores universales que, tras siglos de debate y confrontaciones teóricas, ha ido moldeando y consolidando la Humanidad; aunque es preciso mostrar a continuación que estos pensadores utilizan como una metonimia el concepto de Humanidad para referirse a lo occidental, la parte por el todo, considerando de esta manera la cultura de Occidente como superior. Además, estos críticos creen que, con el relativismo que subyace en el constructivismo, se anulan los criterios y orientaciones que deben guiar la valoración y la interpretación de los significados, tanto de las situaciones y producciones de la vida cotidiana como los del conocimiento académico o del mundo artístico.

Generalmente los críticos del constructivismo admiten una cierta pluralidad en la interpretación de situaciones y productos culturales, pero dentro de unos márgenes que establecen la comunidad de especialistas (Gombrich, 2.004; Todorov, 2.008; Steiner, 2.001), o “receptores informados”. Estos autores, aunque proyectan sus críticas desde enfoques distintos, como el idealismo de Steiner o el humanismo autocalificado como crítico en el caso de Todorov, presentan un cierto “aire de familia” o enraizamiento con la tradición racionalista.

Bruner, en el epílogo de "Realidad Mental y Mundos Posibles" (1.988b), da respuesta a lo que plantean Steiner y Todorov de una manera que nos parece interesante traer ahora, por los matices que expone y que resumimos a continuación.

El investigador cognitivista considera que no se puede conocer "una realidad prístina", que toda realidad que creamos es el producto de las múltiples transformaciones que aplicamos a anteriores "realidades" que hemos interiorizado previamente y que se toman como realidades "dadas". La experiencia la codificamos en símbolos que adquirimos al interactuar con nuestro entorno material y social; pero, como insiste Bruner, esto no implica que se desarme a la sociedad o a los sujetos de los principios ontológicos o de reglas y principios éticos que orientan la reflexión y la actividad cotidiana.

Tanto la interpretación de los objetos de la cultura visual como la "experiencia del mundo" pueden ser juzgadas por su corrección desde el sentido común, al que nos referiremos detenidamente en otros capítulos. Como expone Bruner al referirse a que la construcción de significados no implica necesariamente un relativismo radical

"...no obstante, esta corrección no debe ser estimada por su correspondencia con un mundo prístino "real", que está allí afuera.... No es un picnic relativista. Si hay significados "encarnados" en el mundo, los transformadores en el acto de aceptarlos en nuestro mundo transformado,... al final, es la transacción del significado realizada por los seres humanos armados con la razón y apoyados por la fe en que el sentido puede hacerse y rehacerse, lo que constituye la cultura humana, y por cultura no quiero decir consenso superficial" (Bruner, 1.988b, pág. 159-160).

En nuestro ámbito de investigación, no solo la interpretación del arte o de objetos de la cultura visual se interpretan de manera diversa por los distintos sujetos, también las intenciones y relaciones alumno-profesor, alumno-conocimientos, alumno-materia, así como la interpretación del contexto o de las instituciones condicionan la construcción de significados que forman el sistema.

Una cuestión que se menciona en pocas ocasiones es que si la realidad es una elaboración social, construida históricamente y, por lo tanto, contingente, también se puede transformar, reconducir o amortiguar (Pérez Gómez, 1.998), pues es una realidad abierta e inacabada que presenta una estructura dinámica en permanente proceso de cambio, a la cual pertenecen no sólo las realidades o significados (pues ambos acaban confundándose, como dice Bruner), evidentes y/o hegemónicos, también pertenecen a esa realidad otros significados menos visibles, periféricos o silenciados.

Los hechos educativos y culturales son, por lo tanto, redes complejas de constituyentes objetivos y subjetivos. Desde este enfoque no puede comprenderse una situación o fenómeno educativo si no se recogen y consideran las miradas y las interpretaciones subjetivas de las personas que participan en dicha actividad, además de las intenciones declaradas e implícitas; esta concepción es especialmente interesante en la educación artística, más abierta y flexible que otras áreas de conocimiento.

El compromiso con la comprensión de la realidad que se pretende aprehender implicaría el conocimiento, lo más extensa y profundamente que sea posible, de los diversos significados, intenciones, valores e intereses, y a las redes de significados compartidos por comunidades de práctica, por grupos, instituciones y culturas. Una condición se precisa para que la interpretación sea aceptable, nos referimos a que el acceso a las redes de significados sólo puede realizarse en el contexto o situación donde los sujetos desarrollan sus interacciones y expresan sus juicios, valores e intenciones, por lo tanto, donde intercambian significados; estos están constituidos por los pensamientos, valores, emociones, imágenes mentales, actitudes e intereses que se manifiestan a través de signos, como ya anunció Geertz (1.994)

"el hombre es un animal suspendido en redes de significados, que en gran medida él mismo ha contribuido a tejer".

Cognitivistas como Bruner, o investigadores calificados por la academia como constructivistas radicales, como Nelson Goodman, no niegan la existencia de determinados aspectos universales y concepciones objetivas básicas, fundamentadas en datos obtenidos de la percepción simple, como los utilizados por el sentido común para la adaptación al entorno material (Bruner, 1988), lo que se esfuerzan en transmitir es que esa realidad no representa a toda la realidad y, por lo tanto, agota en la misma todo su conocimiento. La realidad social y cultural está cargada de significados simbólicos, ocultos, valores, intenciones y expectativas que deben iluminarse para que pueda ser comprendida.

En este punto se sitúa otro de los argumentos contrarios al constructivismo: como el observador, el investigador, o simplemente la persona que tiene la voluntad de conocer, participa y está inmersa en esa red de significados provisionales, abiertos, en construcción y, por lo tanto, relativos, ¿dónde está la verdad, la medida, el criterio que permita conducir la realidad y tomar decisiones? La respuesta la dan investigadores tan dispares como, por ejemplo, Vattimo (2003), Giroux (2003), Habermas (1987) o Eagleton (2005), pues a pesar de sus diferencias teóricas fundamentales, coinciden en que la intersubjetividad, el diálogo entre concepciones en competencia pero con intención de llegar a acuerdos y consensos, es el instrumento idóneo para favorecer las decisiones y, por lo tanto, la acción social y educativa. Es lo que denomina Pérez Gómez (1998) la *intervención deliberativa*.

Como metáfora de la construcción de significados a partir de la actividad elaborativa de la mente, y del intercambio y negociación continua sobre el contenido de signos y símbolos, Nelson Goodman retoma el concepto filosófico de "mundos posibles", en el que a su vez se inspira Bruner, y lo desarrolla aún más, mostrando su potencial explicativo, completándolo con el concepto de "recursividad", el proceso por el cual la mente vuelve sobre el resultado de un proceso cognitivo, por ejemplo la modificación de un concepto previo, y lo manipula como si fuera real o tomado del entorno originalmente, para volverlo a manipular constructivamente, es decir, vuelve a ser la materia prima para la operación cognitiva siguiente, desarrollando un proceso reconstructivo amplio. Un concepto perteneciente a nuestra área, "arte para la vida", puede ser un ejemplo que se presta a esta dinámica de reinterpretación extensa.

Dicho de manera simplificada, la "recursividad" o "recurrencia", relacionada con la reversibilidad de los procesos materiales o biológicos, es el pensamiento sobre el pensamiento, es en definitiva el encadenamiento de operaciones cognitivas sobre pensamientos anteriores, "hasta el nivel de abstracción que sea necesario" (Bruner, 1988b). De esta manera es como se crearían "mundos posibles", red de significados subjetiva, flexible y cambiante de cada persona. Trataremos el concepto de recursividad en el capítulo referido a la complejidad..

4.7 LA EMERGENCIA DE OTRA MIRADA: LA ARTICULACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN Y DE LA ACCIÓN

Es ya un lugar común caracterizar este tiempo histórico de cambios vertiginosos en todas las esferas de la sociedad como inestable, caótico, complejo o incierto. La producción de conocimiento ha adquirido unas dimensiones inabarcables, pero lo que podría ser en principio positivo resulta angustioso ante la rápida obsolescencia de los avances. Los cambios en las representaciones culturales que se consideraban permanentes y sólidas, la conciencia de complejidad y de multiplicidad de capas de significados que se superponen de una misma realidad produce una amplia gama de efectos

psicológicos y culturales en las personas entre las que se encuentran la perplejidad y la desorientación. Hargreaves (2005) atribuye la zozobra que ha colonizado el sistema educativo y la incertidumbre de sus actores a la pérdida de seguridad en los fundamentos que constituyeron el progreso social y cultural y, en definitiva, la modernidad, sin que se hayan producido sistemas alternativos que puedan crear las claves epistemológicas, culturales y sociales que reconstruyan una racionalidad epistémica adecuada (Sennet, 2006:75; Lipovetsky y Charles; 2006:53) que orienten las relaciones, las acciones, las actitudes y las propuestas didácticas. Sin embargo, una nueva racionalidad está emergiendo a partir de una fundamentación basada en la acción y en la representación.

Los tres ejes de la modernidad, *razón*, *verdad* (en su versión objetivista) y *progreso*, fundamentaban, en su sentido esencialista, el supuesto “proyecto histórico”, lo que permitiría, casi de manera automática, vencer los obstáculos para alcanzar el auténtico conocimiento, y así superar el reino de la necesidad y de la reproducción cultural de la ignorancia. Sin embargo, esta fundamentación de la racionalidad en el racionalismo se ha debilitado, o incluso, como dice Pérez Gómez (1.998), se ha “desvanecido estrepitosamente”, afectando de manera profunda, no sólo a la conciencia de los sujetos y a sus relaciones en todos los ámbitos, centro escolares e instituciones educativas incluidas, también a las propias ontologías de las disciplinas y a la consideración del conocimiento en general (Tedesco, 2007) y a la didáctica de la cultura visual y el arte en particular.

Ante la experiencia cotidiana y la incapacidad de las ciencias sociales para prever y establecer causas-efectos, se ha extendido una cierta conciencia sobre la imprevisibilidad de los acontecimientos humanos. El sueño de la modernidad, fundamentado en una supuesta razón universal que está al margen y por encima de las propias personas que decían salvar, ha aportado avances indiscutibles en diversos campos, también en el del conocimiento, que es el que nos ocupa ahora, pero es preciso recordar que ha desarrollado a la vez vicios y errores que deberían tenerse en cuenta, entre los que se encuentra una orientación tecnocrática, ciega ante las necesidades de las sociedades y los individuos, referidas principalmente a la emancipación, la autonomía, el desarrollo humano fundado en valores y unas relaciones más naturales y gratificantes con los “otros” y con el entorno.

Exponemos a continuación los tres argumentos que, según Pérez Gómez (1.998), deben tenerse en cuenta para propiciar un cambio en la construcción de una nueva epistemología, más acorde con los objetivos de las ciencias sociales que pretendan comprender e interpretar la sociedad que nos ha tocado vivir, y poder ofrecer así alternativas a lo que existe, siendo la educación en la cultura visual una herramienta para el desarrollo de esta forma nueva de abordar el conocimiento.

1. Aceptar la naturaleza abierta e inacabada del desarrollo individual y social. El individuo y la sociedad se comprenden conjuntamente, estableciéndose una dinámica de mutuas influencias, decisiones, acciones que condicionan los sistemas, conductas y la propia conciencia. Esta dinámica adopta la forma de una interminable espiral de acción y reflexión que se estimula permanentemente. El carácter abierto se manifiesta por la importancia que se le reconoce ya a ciertos aspectos con contornos difíciles de precisar, como son las emociones y las actitudes, pero que son fundamentales para comprender a las personas, sus acciones y su cultura.
2. Conciencia de que vivimos en una sociedad compleja, y necesitamos para su comprensión sistemas complejos de reflexión e interpretación de los múltiples elementos imbricados, así como de las considerables interacciones entre personas, grupos, intereses, motivaciones, condiciones y demás aspectos que conforman los sistemas sociales y educativos, en general, y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la cultura visual en contextos formales, en particular. Esta compleja trama de interacciones es la que estructura y conforma un sistema

social y cultural cambiante y plural, en el que su complejidad sistémica debe interpretarse desde la diversidad, la incertidumbre y la interdependencia.

3. Comprender la *indeterminación*. Estos conceptos socavan el núcleo del edificio de la lógica convencional de las cadenas unidireccionales de causa-efecto y, en definitiva, uno de los presupuestos básicos sobre los que se ha construido el pensamiento moderno (Garrido, 2.007), por lo que generan una gran resistencia a su estudio. *Indeterminación* en sentido de incertidumbre frente a las “certezas” del pensamiento, las verdades absolutas y frente a la ilusión del progreso; con la incertidumbre se dialoga (se aprende a dialogar) y desde la conciencia de incertidumbre se construyen la subjetividad, sociedad y la cultura (Edgar Morin, 2004:76)

Por otra parte, *indeterminación* entendida como azar o aleatoriedad de los acontecimientos, pero también como oportunidad para la emergencia de nuevas combinaciones e interacciones que posibiliten nuevas ideas y creaciones. En este sentido, la indeterminación epistémica estaría muy cerca del conocimiento artístico.

Asumir la indeterminación, la ausencia de un fin o pensamiento teleológico que dé fundamento a nuestros actos y a nuestro devenir histórico es reconocer nuestra naturaleza limitada y contingente, y nos prepara, como sugiere Pérez Gómez (1.998), para presentarnos de manera más modesta y tolerante en los encuentros con los demás, con los “otros”, facilitando la comprensión, aunque no necesariamente el consenso. Volveremos a la indeterminación cuando abordemos en otro apartado el pensamiento complejo.

Creemos que los tres argumentos expuestos anteriormente deben completarse con otros dos que también abren la puerta a otro enfoque epistemológico relacionado con la complejidad y la cultura crítica y que nos aproximarían a una didáctica de la cultura visual fundamentada en concepciones más acordes con las necesidades de los individuos en la sociedad actual.

4. El cuarto argumento que proponemos es el de una integración de la temporalidad como elemento organizativo, en un sentido complejo y no meramente como una sucesión lineal de eventos. El sentido complejo de la dimensión histórica lo explica Edgar Morin (2.007) como un tiempo en el que deben ligarse la repetición, el progreso y el declive. Según este mismo investigador de la complejidad, en el siglo XX se ha desarrollado un concepto de tiempo paradójico. Por un lado el evolucionismo de corte darwiniano, progresivo y diversificante, se ha incorporado a las ciencias biológicas de manera amplia, sin embargo, se ha tendido a un tratamiento reductivo en ámbitos del conocimiento como las ciencias sociales, y siempre bajo una forma lineal y ascendente, lo que ha propiciado la representación única de una evolución histórica en su sentido de avance acumulativo y unidireccional, considerándose como elementos determinantes de la dinámica de cambio, los factores constituyentes de este “mundo sin alma”: el desarrollo de la tecnociencia, la colonización mercantilista de la vida, ambos legitimados por un humanismo antropocéntrico.

Sin embargo, el mito del progreso lleva asociado, como contradicción oculta o como una paradoja aceptada, el olvido de una parte del pasado, pues no le interesa indagar sobre las “otras” historias, otros mundos posibles, es decir, explicaciones alternativas que no se adaptan a los estrechos moldes de la historia oficial, en nuestro caso, por ejemplo, la relación de arte y género, o la pervivencia del mito del artista romántico. Pero tampoco interesa el futuro, en tanto pueda significar anticipación, previsión y reorientación epistemológica, más acorde con las necesidades de las generaciones futuras, en el sentido de fomentar un conocimiento guiado por actitudes y valores como el pensamiento crítico, la creatividad, el conocimiento de sí mismo y de los demás,... etc.

La excesiva confianza en un progreso dirigido por la tecnociencia que, ante sus impactantes adelantos y su influyente poder simbólico adquirido, induce sutilmente una conciencia confiada en sus “mágicas” soluciones, una conciencia adormecida, distraída, que acepta lo que

se presenta o se representa como normal, limitando la imaginación y la creatividad para pensar y construir otras alternativas posibles. Además, tampoco se favorecen las condiciones para que otros mundos posibles puedan ser explorados, incluso el tiempo histórico ha sido desprovisto tanto de sus nudos críticos, de otras historias alternativas que podrían contribuir a explicar el progreso de la Humanidad, como del conocimiento tejido desde otras miradas, por ejemplo, la mirada de las culturas periféricas, la mirada de género, entre otras cuestiones, a las que se les ha impuesto una lectura única, reduccionista e ilusoria, como una “pobre reencarnación desacralizada de la eternidad...” (Garrido, 2.007).

Como plantea Pérez Gómez (1.998), el intento para componer una historia compleja nos acerca a un cierto relativismo cultural, que sostiene como elementos importantes la contingencia y la singularidad de todo acontecimiento humano; en este sentido, se podría tener la tentación de reducir todo proceso de investigación social a la búsqueda de leyes generales por las que se regulan las historias de grupos sociales diferentes y desarrollos culturales distintos a los hegemónicos, entendiendo que cada uno de los cuales es inconmensurable a los de otros contextos socio-culturales, y aunque hay un acuerdo generalizado de empoderar a los grupos sociales y culturales invisibilizados o excluidos, también es cierto que no se debe perder de vista que en un mudo globalizado, con un conjunto de sistemas conexionados en red, es preciso no perder de vista las relaciones micro-macro, las relaciones de poder y las estrategias que articulan los procesos locales y los globales (glocal).

El relativismo cultural al que aludíamos antes, aplicado al tiempo, también conviene afrontarlo con un tamiz crítico, pues puede derivar en algunos peligros para la educación artística; uno de éstos consiste en una interpretación simple, precipitada, de las propuestas alternativas o diferentes, que justifican cualquier toma de posición con el único argumento de la novedad, que reflexionándolos desde análisis más complejos se nos muestran como voluntaristas o idealistas. Otro peligro en el que puede incurrir este relativismo cultural es el de presentar como alternativas algunas investigaciones que no cuestionan ni modifican la realidad, lo que en cualquier caso evidencian son cambios terminológicos o cambios periféricos, lenguaje retórico que no mueven realmente las estructuras educativas, epistemológicas, culturales ni sociales.

En esta misma línea argumental, es preciso realizar un esfuerzo de confluencia entre campos de investigación, enfoques teóricos y lógicas de comprensión del mundo social, cultural y educativo, en un intento de reconstrucción del conocimiento con el interés de la transformación, de esta manera se superarían barreras que se han creado por diferentes paradigmas, con sus respectivos lenguajes, que en ocasiones funcionan como obstáculos o muros que impiden encontrar los espacios compartidos. Creo que como ejemplo de estas posibles limitaciones se puede pensar en el constructo *habitus* de Bordieu y el de *representaciones sociales* (el capítulo 6 se dedica por completo a este concepto), generado inicialmente por Moscovici como veremos más adelante. Aunque se constatan diferencias sustantivas, sin embargo presentan un gran espacio común en las concreciones prácticas, es más, creo que ambos constructos son complementarios: por una parte, el *habitus* de Bordieu tiene un sustrato sociológico (integra estructura y acción), con claras intenciones de separarse de la perspectiva psicologista, el *habitus* nos informa de la interiorización de las estructuras sociales y culturales hasta condicionarnos nuestras actitudes y comportamientos (sociales). Las *representaciones sociales* son un producto de la psicología social, y están más centradas en explicar la influencia en nuestra cognición (y por lo tanto, en nuestras relaciones personales y nuestra comprensión del mundo) de las ideas construidas a partir de las apropiaciones de las ideas circulantes en el contexto socio-cultural donde se desenvuelve cada cual.

Así, el *habitus* se fija en la cara más socio-estructural de los grupos y sociedades y no da cuenta del proceso que Bordieu denomina *interiorización* (como expliqué en los dos últimos párrafos de 4.5), ni de realizar propuestas de cambio en el nivel micro; por su parte, las concepciones que trabajan sólo con las representaciones sociales no abordan cómo anidan e influyen las presiones institucionales o de grupo, ni pueden explicar con detalle las intenciones reproductoras (normalmente ocultas) de las estructuras.

CAP. 5. DESBORDAMIENTOS DE LOS PROYECTOS SOCIO-HISTÓRICOS: HACIA UNA COMPRENSIÓN DIALÓGICA DE LA MODERNIDAD Y LA POSMODERNIDAD

No tienes más que echar una ojeada al periódico. Está lleno de una inmensa opacidad. Se habla de tantas cosas que ni la inteligencia de Leibniz sería capaz de abarcarlas. Pero nadie se da cuenta; hemos cambiado. Ya no existe un hombre completo frente a un mundo completo, sino que un algo humano se mueve en un común líquido nutritivo.

Robert Musil

5.1 DE LA DIFICULTAD DE NAVEGAR POR UN MAR DE ETIQUETAS, ESPEJOS Y SOMBRAS: LOS FANTASMAS EN LAS REPRESENTACIONES EDUCATIVAS

Para coconstruir con los aprendices conocimientos situados que nos permitan desvelar el mundo en que vivimos, conocernos mejor y establecer con los otros relaciones cada vez más ricas y autónomas, es imprescindible comprender la sociedad compleja a través de la visualidad, analizándola e interpretándola en el contexto social y cultural en el que transitamos, pleno de discursos, símbolos y artefactos culturales que influyen en la construcción de las representaciones o en su modificación.

Así, la sociedad en la que nos desenvolvemos, está cruzada por múltiples concepciones que constituyen auténticas estructuras encarnadas en instituciones, en discursos, en los currículos y, también, en los cuerpos. Éstas no determinan mecánicamente la reproducción de las diferentes culturas e ideologías circulantes, pues nunca se pierde una cierta capacidad de acción, (casi siempre mediada intersubjetivamente por el lenguaje, las disposiciones y las emociones) con capacidad de interpretación y, en su caso, de ruptura o resistencia, de desbordamiento de las convenciones y rituales que anclan o limitan la autonomía de las personas.

Y esta multiplicidad de relatos a los que nos referimos, componen un escenario de capas de representaciones, metáforas y etiquetas, por los que es difícil navegar, presentándose ante nuestros ojos traducidos por retóricas, entre otras, de poder, de lo nuevo, lo verdadero, lo útil, lo cómodo o lo placentero. Esta situación produce actitudes de perplejidad, rechazo o reproducción; unas veces de manera más consciente que otras, tanto entre los sujetos de la comunidad educativa como en los propios administradores.

Me propongo, por tanto, cartografiar el territorio social y cultural y de aproximarnos a los discursos que circulan en estos tiempos de emergencias. La intención es la de trazar un mapa por el que circula la educación del arte y la cultura visual, en el que se reflejen las diferentes interpretaciones de la época, las orientaciones y teorías que nos acompañan, en un marco de tensiones, paradojas e incertidumbres, las cuales emergen a veces como tales, y otras disfrazadas de veracidad y normalidad.

Para ello he tomado, como eje articulador de este capítulo, el tránsito evolutivo de la modernidad y sus transformaciones, centrándome especialmente en la posmodernidad como constructo consolidado y todavía provocador de reposicionamientos (Jameson, 2012: 20); por una parte porque creo que, aunque el término se eligió con intención de adjetivar provisionalmente una época marcada por la transición y crítica retroactiva (Lyotard, 1994), dicha confrontación se percibe

(quizás con un contorno más definido) como un campo adecuado para comprender los cambios que continúan produciéndose aún hoy, en todas las esferas de la sociedad, como consecuencia de la evolución de los procesos de producción social, cultural, política y económica (Lipovetsky, 2006). Por otra parte, porque en la medida que se están consolidando o reforzando algunas de las condiciones que sirvieron de base para la generación del constructo (lo que implicaría el reconocimiento de que la cultura haya adquirido un papel central en nuestra comprensión del mundo), la educación del arte y la cultura visual debe desplazar su centro de gravedad teórico-práctico hacia lo evolutivo, para que el conocimiento que se construya en el aula aporte herramientas que permitan comprender adecuadamente la complejidad emergente y poder generar un saber crítico.

La enorme complejidad y dinamismo del sistema implica la necesidad, en el ámbito de la investigación social, de interpretar los conceptos y las producciones sociales y culturales, como sistemas dinámicos que evolucionan. A dichos conceptos y producciones les asignamos determinadas categorías para diferenciarlas y comprender el mundo y las relaciones, delimitando así el objeto de estudio, aunque sea parcialmente, y reflexionar con más penetración. Pero con las etiquetas es preciso tener ciertas cautelas para que no tracen fronteras que en la realidad no existen, y que a la postre imponen marcos muy cerrados e inflexibles para la comprensión de los fenómenos. En este sentido planteamos una interpretación abierta de las propuestas de investigadores “modernos” (o quizás mejor “neomodernos” como veremos) y “posmodernos”; una interpretación por tanto en transición, pero vincula los diferentes constructos, manteniendo una mutua relación de naturaleza dialógica, no contrapuestas o alternativas, que han enriquecido el panorama teórico y analítico.

Aunque pueda parecer entonces apaciguado o incluso agotado el debate entre modernos y posmodernos, lo cierto es que en la reflexión teórico-práctica de la educación algo se está moviendo desde una voluntad de recomposición (Bolívar, 2008), no dicotómica ni excluyente, sí en cambio integradora, lo que permitirá desarrollar herramientas cognoscitivas más potentes, ricas en matices y críticas, que favorezcan la elaboración de currículos para construir experiencias de aprendizaje gratificantes y que abran posibilidades de crear mundos posibles más allá de los normalizados.

5. 2 CRISIS O RENOVACIÓN DE LA MODERNIDAD

Los instrumentos que se emplean para describir teorías y prácticas sociales utilizan etiquetas para caracterizarlas y delimitarlas, creando mapas con los que transitar por la realidad social, tratando así de precisar las representaciones para comprenderlas e intervenir adecuadamente, pero pueden incurrir en el error de proyectar una imagen fija, cristalizada, que no favorece una comprensión de las dinámicas evolutivas y de los préstamos conceptuales que se han dado, por ejemplo en la consideración de la cultura popular. Describiré, en el sentido descrito, las diferentes interpretaciones que se derivan de la asunción histórica de la modernidad mediante diferentes atributos, pero desde la consideración previa de que el uso de estas clasificaciones (post-, neo y anti-) y categorías no deben tomarse como completas, definitivas y rígidas.

Se reconoce ampliamente que la modernidad no es una etapa histórico-social perfectamente delimitada, ni conceptualmente unitaria, ni culturalmente homogénea, ni siquiera globalmente distribuida, constituye más bien un fenómeno que presenta múltiples facetas que evolucionan de manera contradictoria, y creemos que posiblemente en crisis desde sus inicios en la Ilustración. La producción cultural de las diferentes posiciones surgidas al enfrentar la crisis de la modernidad toma una relación dialéctica adorniana, es decir, en una espiral continua y en diferentes planos, lo que

produce emergencias inesperadas, síntesis parciales (Wellmer, 2004) y producciones sorprendentes de nuevos artefactos sociales, de los que algunos logran cristalizarse en auténticos proyectos sociales.

Son las tensiones económicas, políticas, sociales y culturales las que intervienen de forma permanente el proceso de la modernidad, hasta situarle en un proceso de crisis sistémica, creando por una parte incertidumbres, sospechas dirigidas a los relatos de la modernidad, pero, por otra parte, oportunidades para desprenderse de ciertos rasgos limitadores y mistificadores del proyecto moderno.

Se construye de esta manera la enorme diversidad de formas de relación, fenómenos, sistemas, objetos con los que interactuamos a diario, y que constituyen los elementos y sujetos que, por ejemplo, configuran el sistema de la educación artística y la cultura visual; es decir, coconstruimos y evolucionamos en un nicho educativo, en parte condicionado por el incierto contexto en el que vivimos. Fenómenos de amplia influencia en la sociedad contemporánea son, por ejemplo, el consumismo y el individualismo, que afectan (aunque de diferente manera) a todos los miembros que componen el sistema educativo, induciendo valores, motivaciones, expectativas etc. Gilles Lipovetsky (2006) denomina *hipermodernidad* a esta fase socio-histórica, en la que se profundiza en la crisis del sujeto a partir de la centralidad que han tomado aspectos como el mercantilismo y el desarrollo de las tecnologías del “yo”.

5.3 LA POSMODERNIDAD: ESE OSCURO OBJETO

Es ya una afirmación común en el ámbito de la investigación de las ciencias sociales, que los influyentes cambios tecnológicos, económicos, políticos y culturales que ha conocido la sociedad globalizada desde principios del siglo XX, agudizados y expandidos de una manera vertiginosa desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial, han producido cambios profundos en las estructuras sociales, en el desarrollo científico-técnico y en los estilos de vida, transformando los basamentos sobre los que se levantó el edificio de la modernidad: Verdad, Razón y Progreso.

Algunos investigadores describieron estos cambios en las décadas 60 y 70 del siglo pasado, sintetizándolos con términos como *sociedad pos-industrial* propuesta por Daniel Bell o Alain Touraine (en Sennett, 2006:83), la sociedad de la información o la *sociedad del espectáculo* (Debord, 1999). Nos interesan estas representaciones porque tienen repercusiones en nuestra área: lo “industrial” como metáfora de la reproducción de los modelos de producción industriales aplicados a la cultura, que se han constituido como productos deseados; el espectáculo como una crítica irónica dirigida a evidenciar la mistificación de la cultura, reforzando la idea de la apropiación que ha hecho el poder económico de lo cultural para reconvertirlo en mercancía vaciada de su potencial social y político, habiéndolo además enmascarado hábilmente tras un discurso democrático falso, que se presenta retóricamente en los medios de manera idealizada.

Pero los cambios producidos en la esfera de la economía y del desarrollo tecnológico no explicaban de manera suficiente las consecuencias negativas de la hegemonía de la racionalidad instrumental. Ésta impuso el sacrificio del programa que figuraba en el frontispicio de la Ilustración (que habían asumido en gran parte los grandes relatos de emancipación), a costa de un supuesto progreso económico, social y cultural, construido, entre otras condiciones necesarias, sobre sistemas educativos obligatorios, universales y democráticos. Pero a la vez que se extendían y consolidaban dichos sistemas educativos, se producían en paralelo sistemas de control social de la escuela mediante dispositivos burocráticos y estructurales (imitación de horarios del trabajo industrial, espacios ordenados “racionalmente” para la ordenación disciplinar, el uso de tecnologías organizativas, sistema

de evaluación, etc.) y simbólicos (cultura escolar competitiva y descontextualizada, conocimiento fragmentado, discursos retóricos, redescritión del lenguaje, dispositivos “panópticos” como cámaras de vigilancia, etc.) (por ejemplo, Bernstein, 1990).

De manera complementaria, en la sociedad se desarrollaba un proceso de mistificación que ocultaba procesos de colonización, de abusos de poder, desigualdad, marginación y exclusión en las periferias de las grandes urbes, afectando también al ámbito educativo, cuya conciencia produjo en un sector de los educadores críticos un gran desencanto.

La sospecha generalizada de que el proyecto de la modernidad no se ajustaba a sus propósitos fundacionales, creó un caldo de cultivo propicio para la reflexión sobre la deriva que había tomado el devenir social, analizando filósofos de ambos lados del Atlántico y de diferentes tendencias, el hipotético fracaso del programa moderno (Lyotard, 1994). Algunos pensadores consideraron que la modernidad presentaba, globalmente considerada, un balance positivo, pues, en general, se había conseguido un cierto “desencantamiento” del mundo, la conquista del sujeto y la apertura de la conciencia a la realidad compleja desde la razón (Finkelkraut, 1988; del Río, 1997; Mardones, 2003) se reconocían algunos errores, por ejemplo en la esfera del uso totalizador del poder y, de forma paralela, la fragilidad de los sistemas políticos, culturales y educativos para contrarrestarlo, pero en cualquier caso, estos errores se explicaban como “desviaciones interesadas” de la modernidad y, por lo tanto, no pertenecían a la esencia constituyente de la modernidad, de lo que concluían que el proyecto moderno era todavía un programa inacabado, por lo que era posible su reconducción (Habermas, 2002).

En el frente opuesto de esta interpretación, otros investigadores sociales (europeos inicialmente), siguiendo principalmente la estela de Nietzsche en su ataque al racionalismo, interpretaron que la deriva que había tomado la modernidad era consecuencia de su propio desarrollo, al instituirse como un programa dogmático y totalizador, al que le es imposible estructuralmente gestionar la pluralidad, proponiéndose entonces la ruptura con los metarrelatos, los elementos centrales que contribuían a la mistificación de la realidad; es esta la tesis central que se encuentra en Lyotard (1994), en Vattimo (2003), creador del *pensamiento débil*, en Derrida, que ha propuesto la teoría deconstructivista de los textos (y por extensión, de los discursos), o en Baudrillard (2002) entre otros.

Es Lyotard (1994) quien utiliza por primera vez el término en la forma de *condición posmoderna* de la sociedad. Ésta no es la consecuencia de voluntades socio-políticas o iniciativas de cualquier otra naturaleza, es el producto de la evolución social y cultural, generado por las múltiples tensiones e imposiciones de la economía, el poder de las élites dirigentes y la tecno-ciencia, y que se ha fraguado en un contexto de un individualismo en alza, de una gran fragmentación de lo social y del saber, y la deslegitimación de la política como proyecto ilustrado de emancipación. El término lo toma de un modo de hacer arquitectura que se inició en EEUU, caracterizado por el collage formal y la ruptura de planos, la ambigüedad estructural, el eclecticismo histórico (recuperando estilemas de otras épocas y culturas) y la apropiación de la estética de la cultura mediática (Venturi 2003), rompiendo así con lo que se había constituido como el canon moderno de la cultura occidental: el estilo internacional, caracterizado como abstracto, elitista, opresivo y “aburrido”.

Los comprometidos con el enfoque modernista consideran que los posmodernistas enfatizan el pensamiento localista, legitima un cierto nihilismo e irracionalismo (en sentido de no tomar a la razón como centralidad en el desarrollo del conocimiento), abre las puertas a un relativismo sistemático y culturalmente disolvente, y fragmenta el pensamiento y la acción en los pequeños relatos desde los que no se puede intervenir para la transformación social, como cree Eagleton (2005).

Algunos investigadores han interpretado el cambio de época a partir de situar el foco de atención en determinadas características por las que transita la sociedad mundial, creando términos como *sociedad líquida* (Bauman, 2008, 2009), *tardomodernidad* o *hipermodernidad* (Lipovsky, 2006).

La reciente revisión que Jameson (2012) ha hecho de la condición posmoderna, y su análisis del pensamiento posmodernista nos parece que matiza y desarrolla algunas de las connotaciones más significativas de esta “nueva fase del capitalismo tardío”, así lo caracteriza. Admite que lo que parecía un periodo de transición histórica se ha instituido como una *weltanschauung*² o cosmovisión, habiéndose cristalizado algunos de los procesos sociales y culturales que estaban sólo esbozados o difuminados.

Destaco por su relevancia lo que Jameson denomina *des-diferenciación*, esto es, una ampliación de la relación marxista entre estructura y superestructura. Parecía que algunos subsistemas de la sociedad como la cultura, el arte y la educación, todavía se mantenían impermeables a la acción influyente de la economía y la tecnología, funcionando, en parte, de manera autónoma y diferente, sin embargo Jameson reinterpreta esta relación en la sociedad contemporánea, reconociendo que los sistemas económico y el tecnológico condicionan en gran medida los sistemas político, social, educativo y cultural, contraponiéndose así a una corriente con cierto peso que arranca con Weber y continua con Bordieu, sobre la autonomía de funcionamiento entre los sistemas de la cultura, del arte y la educación respecto de la economía y la tecnología. La crítica de Jameson es parcial en cuanto que elude las aportaciones de Gramsci al despreciar las influencias posibles en sentido contrario, es decir, desde el mundo de la cultura, la educación y otros en el campo de la economía, la política y la tecnología, aunque esta influencia se considere ahora como una fuente potencial de resistencia y reconstrucción crítica, y se tienda a neutralizar interviniendo, por ejemplo, en los currículos. Continuaremos con esta representación de la posmodernidad más adelante.

5.4 EVOLUCIÓN DEL DEBATE ENTRE MODERNOS Y POSMODERNOS

Los grandes relatos han instituido entonces un orden general, canónico y global, en pugna permanente con el pensamiento divergente, con la diversidad social y cultural, habiendo invisibilizado, en sus omnipresentes dispositivos de comunicación y creación de ideología, a las minorías, homogeneizando así las formas de ser y estar en el mundo. Este es el argumento crítico del que parten las explicaciones posmodernas, fundando así el “posmodernismo”, que no es tanto un movimiento articulado como un conjunto de respuestas parciales, pequeños relatos, que no pretenden establecer discursos totales o universales, pues caerían en una gran contradicción, sino la construcción de acciones concretas de pequeña escala o dirigidas a “minorías” (que pueden ser “grandes minorías”).

5. 4.1 Acercándose a los límites

Habermas (2002), desde un cuestionamiento fuerte del posmodernismo, habiendo concluido por otra parte que las teorías de la “reproducción” no comprendían por su mecanicismo latente la capacidad de resistencia y de construcción que poseen los sujetos sociales e individuales, propone como

² Preferimos este término al de *zeitgeist*, espíritu de los tiempos, porque su aplicación presupondría que estuviera extendido a todas las culturas y sociedades, por el contrario, la *weltanschauung* hace referencia a una forma de pensamiento o ideología que, aunque puede ser la hegemónica, no está necesariamente extendida ni asumida de manera generalizada.

alternativa para superar esta crisis sistémica una teoría epistemológica como instrumento para el cambio: la “teoría de la acción comunicativa”, que trata de buscar la legitimidad política en el consenso y en una serie de rituales previos que organizan la acción. Caracterizada por muchos como ingenua y abstracta (Bauman, 2009:246) o incompleta (Cortina, 2007:119 y ss.), después de un cierto tiempo de discusión no ha conciliado suficientes apoyos. En nuestro entorno, investigadores como Flecha (Flecha y Tortajada, 1999) o Rodríguez Rojo (1997) entre otros, proponen modelos de intervención educativa fundamentados en la “teoría de la acción comunicativa”, produciendo lo que se ha dado en denominar “educación dialógica”.

Del Río (1997:66) sintetiza y compara este cambio de mentalidad en el ámbito de la cultura y el pensamiento (tabla 5-1). Por nuestra parte, hemos adaptado la interpretación de Del Río para utilizarla más adelante cuando nos refiramos a la socialidad y al currículum de la educación del arte y la cultura visual en la sociedad posmoderna.

Modernidad	Posmodernidad
Universalismo/Cosmopolitismo	Localismo
Centralidad de la unidad (que deriva en tendencia a la uniformidad)	Centralidad en la pluralidad y la diversidad
Definición de las necesidades (construcción colectiva más o menos racional)	Prioridad del deseo (construcción individual que no se asienta en la tradición racional)
Grandes causas o grandes relatos	Causas menores o pequeños relatos
Proyectos a largo plazo	Predominio del corto plazo
Talante utópico o prometeico	Realismo muy acusado
Corrientes de cambio y vanguardias que acaban asimilándose	Crisis de aspiraciones. Gradualismo. Actitudes defensivas
Grandes sujetos sociales	Inexistencia de grandes sujetos. Individualismo exacerbado
Sentido de pertenencia a grandes agrupamientos	Reforzamiento de identidades colectivas menores

Tabla 5-1 Caracterizaciones de la modernidad y la posmodernidad en el ámbito de la cultura y el pensamiento. Tomada de del Río (1997:66)

Coincidimos con del Río (1997:119) cuando afirma que la pugna entre ambos posicionamientos ha producido una relación crítica fructífera. Este investigador propone entonces comprender la relación entre modernidad y posmodernidad desde una actitud “trágica”, tomando la metáfora del teatro griego en el que confrontaban dos perspectivas morales, en forma de dilema irresoluble, en el que el contexto prepara la respuesta elegida.

Carlos Escaño (2006:425) considera que la vía posmoderna propone *soluciones* parciales, locales, no alternativas globales: las “soluciones”, en plural, llevan incorporadas en su seno la posibilidad diferencial de cambio, admitiendo pues la pluralidad, el encuentro, la revisión y la autocrítica.

Algunas investigaciones abordan la comprensión de la evolución histórica de la modernidad en clave dialéctica o descriptiva (Wellmer, 2004; Sennet, 2006; Marina, 2000), así, tratan de mostrar nuevas apreciaciones o matices que añaden complejidad a la comprensión del proceso social, aunque, también incorpora cada vez más fatiga intelectual, pues se produce una gran elaboración teórica pero de pequeña escala, componiendo un campo teórico extenso, posiblemente difuso e inconmensurable, como por otra parte defiende el posmodernismo, pudiendo ser necesario que esta sobreproducción reflexiva se complemente con procesos que compongan un mapa que permita una mirada en perspectiva que facilite el tránsito y la acción.

Alexander (2000:88 y ss.), desde un enfoque sistémico y ecléctico del que sólo asumimos la descripción histórico-cultural de la posmodernidad, ordena las distintas interpretaciones y lógicas sociales, mostrando un paisaje complejo, paradójico, sin que el antagonismo sea necesariamente la relación que se establece entre la modernidad y la posmodernidad, cuestión que nos parece interesante para comprender las propuestas diferenciales entre las interpretaciones de la posmodernidad crítica que se han construido de forma hegemónica, por una parte en el ámbito de influencia norteamericano y por otra en el europeo (tabla 5-2).

Posmodernismo crítico de formulación europea (en general)	Posmodernismo crítico de formulación norteamericana (en general)
Irónico (a veces, cínico) Ecléctico, resignado Énfasis en el discurso Individualismo libertario Crítica al poder-saber disciplinario Sospecha de los regímenes de verdad incluso del progresismo Mantiene la centralidad del concepto clase en el análisis social	Pragmatista Abierto Énfasis en lo cultural Individualismo solidario Crítica al poder burocrático Anticolonialista Feminismo cultural Acción emancipadora centrada no sólo en la clase social sino también en la raza,, etnia y género

Tabla 5-2. Posmodernismos. Elaboración propia

5.4.2 Desbordamientos, transiciones y derivas

Suele ser común que cuando se aborda una lectura temporal de los cambios epistemológicos y sociales, los conceptos emergentes (en este caso, posmodernidad, hipermodernidad o modernidad líquida) se generalicen retóricamente, construyéndose el discurso analítico como si ese paradigma o perspectiva hubiese sustituido totalmente al concepto antagonista anterior, acotándose de manera fija y estática, fechas y teorías; lo cierto es que esto nunca sucede así, pues los cambios de paradigma (en el ámbito del conocimiento académico) o las transformaciones sociales se realizan gradualmente y a desigual ritmo y en diferente grado de asunción en los distintos sistemas y ámbitos; estableciéndose así diferentes posicionamientos y respuestas que conviven en el eje temporal. En relación a la posmodernidad ha ocurrido lo mismo obviamente, en este sentido Alexander (2000:55) construye una comprensión transversal sobre los diferentes posicionamientos que se han elaborado al enfrentarse a la modernidad, estableciendo los términos *antimodernidad*, *posmodernidad* y *neomodernidad*, además de su referente, la *modernidad*.

Tomo entonces estos términos y los amplío, reconociendo su desarrollo procesual, pero evitando una representación por etapas en el eje temporal, con el propósito de elaborar una cartografía de las posiciones que pueden encontrarse en nuestra área de conocimiento, en relación a la presencia de determinadas características, y al mismo tiempo pretendemos aproximarnos a la cualificación de estas elaboraciones ideológicas, pero siendo conscientes de su fluidez y labilidad, incluso de sus posibles espacios compartidos y de emergentes síntesis dialécticas; por lo tanto, las tablas 5-3 a 5-6 las he elaborado con una intención aproximativa para una primera comparación básica.

En tanto representaciones para el acercamiento reflexivo, las tablas indican rasgos conceptuales que al aplicarlos a casos concretos permiten comprobar el acercamiento o familiaridad con el enfoque. Lo que nos interesa destacar no es tanto una lista de etiquetas que se aplican para comprobar si un evento es más o menos moderno, como destacar que la modernidad y sus derivas no son espacios ni etapas históricas delimitadas rígidamente, y que en determinadas elaboraciones y fenómenos sociales se pueden comprobar, por ejemplo, rasgos de modernidad y a la vez de nostalgia de la premodernidad,

lo que a continuación nos permitirá abordar de manera más flexible fenómenos como la *retradición* social, cultural y estética (son clásicos los ejemplos de una cierta emergencia en la retradición en los roles de género y en las culturas festivo-religiosas)

El desarrollo del proyecto de la modernidad constituyó un paso importante en la superación de una comprensión del mundo y de la acción social que radicaba en los mitos y en la tradición, los cuales se transmitían de generación en generación a través de costumbres y rituales sociales, sustituyendo dicha acción social por otra que se fundamentaba en la razón, lo que se ha venido en llamar el “desencantamiento del mundo”.

Sabemos que reemplazar unas creencias y costumbres por otras es muy difícil, explicábamos antes que se producen de manera desigual en diferentes grupos culturales y territorios, pudiendo alargarse la sustitución durante muchos años. Pero lo que se expresa en pocas ocasiones es que pueden “convivir entrelazadas” no sólo distintas comprensiones del mundo, sino incluso concepciones antagónicas, que las personas aplican en diferentes campos de la vida cotidiana, empleando en cada caso discursos justificativos que se fundamentan en lógicas opuestas.

La vida cotidiana nos ofrece muchos y radicales ejemplos, pero centrándonos en nuestro ámbito, es frecuente observar a profesores y profesoras de Educación Plástica y Visual cómo plantean en el aula actividades centradas en la copia y el adiestramiento mediante actividades reproductoras, sin mencionar en ningún caso al arte contemporáneo, y sin embargo, en su actividad artística exterior a la institución educativa presentan un discurso rupturista, que trata de desbordar barreras entre lenguajes artísticos, defienden la recuperación del vínculo perdido entre el arte y la vida o la obligación ética de responder activamente contra dogmatismos o contra las diferentes formas de intervención de los poderes totalizadores, lo que podría considerarse, además que una contradicción, una posible interiorización diferenciada de una lógica moderna, otra posmoderna e, incluso, una neomoderna (Tabla 5-6); según la teoría de las representaciones sociales, nos encontraríamos ante el fenómeno de la *polifasia cognitiva*.

En el alumnado ocurre obviamente el mismo fenómeno. Aprendices que muestran en sus valores y sus esquemas de acción una cultura moderna/posmoderna evidente, y una lógica racional impecable en la toma de decisiones importantes, creen al mismo tiempo en el destino o en el horóscopo; lo peor de todo es que estas creencias, sin ser estrictamente antimodernas, parece que pretenden recuperar el “encantamiento del mundo” (Tabla 5-3).

Pues bien, lo que trato de decir es que las personas vivimos en diferentes esferas emocionales, racionales, sociales, estéticas, culturales... (Castro, Castro y Morales, 2005), algunas de las cuales pueden ser antagónicas. Respecto a nuestra condición socio-histórica, posiblemente seamos ciudadanos y ciudadanas en tránsito, difícilmente encapsulables de manera rígida en categorías modernas, posmodernas, hipermodernas o líquidas, pero creo que en cualquier caso, podríamos situarnos en más de una de estas adscripciones. Y lo que también es posible es que, más allá de su hipotético desenvolvimiento natural, lo que podría constituir una creencia ingenua, estas adscripciones son algo más que etiquetas del lenguaje, son discursos que pugnan por la hegemonía en las instituciones y en la sociedad.

La intención principal de la perspectiva antimoderna es la oposición a todo planteamiento que signifique renovación o apertura, cuyo origen se encuentra en una intención de recuperación de la “tradición”, entendida ésta como la vuelta a las creencias irreflexivas o a la “socialidad del hormiguero”, basado en la obediencia ciega a la autoridad de las élites doctrinarias, que vehiculan sus

mensajes implícitos codificados retóricamente o utilizan mecanismos tales como la recuperación de rituales y estéticas arcaizantes, que eran marginales o que estaban (o parecían estar) superadas.

La antimodernidad no es tanto un “espíritu de época” (como pueda ser la modernidad) como una respuesta contra alguno de los elementos que definen la modernidad, es por lo tanto un movimiento de reacción interna, como un polo dialéctico que reta y busca una salida distinta a la que ha tomado la modernidad. En términos generales, la antimodernidad se entiende en clave sociológica, como un proyecto político de grupos conservadores que, manteniendo la idea de progreso económico asentado en el capitalismo, tratan de cambiar los fundamentos relacionales y culturales de la modernidad, refundándola sobre la tradición y la identidad monocultural excluyente. La ideología que se enmascara en esta crítica nostálgica de la modernidad puede articular un conjunto de reacciones parciales y minoritarias a lo sumo, pero con cierta incidencia en algunos grupos sociales; también puede infiltrarse en el cuerpo social y educativo utilizando las posibilidades de difusión que ofrecen las nuevas tecnologías, mediante un lenguaje ambiguo pero con una doble intencionalidad.

Proyecto socio-histórico	Rasgos generales	Características de la cultura y la educación
Antimodernidad* (como fenómeno de oposición parcial al proyecto moderno)	<p>La crisis de la modernidad se atribuye al relativismo (moral, estético, convivencial,...)</p> <p>La organización social se articula en torno a un “nosotros” excluyente.</p> <p>El progreso se limita a lo tecnológico.</p> <p>Formas autoritarias enmascaradas.</p> <p>Fundamentación del conocimiento en el pasado o en el magisterio.</p> <p>Inmovilismo en el pensamiento. Rechazo de las innovaciones.</p> <p>Articulación cultural establecida en la épica nostálgica.</p> <p>La autoridad, en cualquier ámbito, se legitima en el poder autorreferencial, y exige obediencia y sumisión.</p> <p>Estructuras sociales muy jerarquizadas.</p> <p>Relaciones enmarcadas en las costumbres y ritos arcaizantes.</p> <p>El pensamiento que interpreta y organiza el mundo utiliza como estrategia principal el dualismo, cuyo binomio original, sagrado-profano, se ha transmutado en otros pares dicotómicos que derivan en ideológicos (“nosotros” frente a los “otros”)</p>	<p>Copia de modelos pero con una función de favorecer la reproducción sistemática de las formas culturales, de eliminar la creatividad individual y de evitar la producción alternativa.</p> <p>Represión de la individualidad, sobre todo de las que se consideran anómalas.</p> <p>Ocultación/subestimación de formas culturales y artísticas diferentes.</p> <p>Organización basada en la jerarquía y el orden por el orden</p> <p>Costumbrismo.</p> <p>La tradición ocupa un lugar central en la cultura.</p> <p>Ese mantiene la estructura patriarcal.</p> <p>Ocultación del cuerpo.</p> <p>Recreación y veneración de un pasado mitificado.</p> <p>Idealización de personajes históricos (artistas, etc.)</p> <p>Educación basada en la repetición y el adiestramiento.</p> <p>Modelado de la individualidad por imitación y repetición (ídolos, héroes y personajes reverenciales)</p>

Tabla 5-3. Caracterizaciones de las etapas socio-históricas. Elaboración propia.

* Conjunto de discursos y tópicos culturales que aún sin presentar una organización sistemática y articulada bajo un proyecto común, tratan de recuperar “valores de un pasado” supuesto e idealizado, para lo que han desarrollado estrategias de *retradiciónalización*, sustentadas en relatos épico-nostálgicos, festejos y ritos sociales. Si en conjunto no se puede describir estrictamente como oposición total a la modernidad, algunos de sus rasgos discursivos parecen indicar que se pretende recuperar creencias fundadas en la tradición idealizada y en el grupo identitario como ideas fuerza. Posiblemente no constituye una tendencia significativa en el conjunto de los sistemas sociales, y si la represento es con la intención de abrir una vía que permita reflexionar sobre algunos fenómenos que acontecen y que no se pueden interpretar desde los esquemas socio-históricos de la relación modernidad-posmodernidad.

Por otra parte, reconozco que el término empleado puede confundir en un primer momento, pero es el que creo que expresa mejor la intención de esta propuesta, que es, en cualquier caso, una tentativa interpretativa.

Lo expresado anteriormente puede tener múltiples implicaciones en nuestra acción docente, por lo que el profesorado debe estar atento a la aparición de determinadas respuestas o actitudes intolerantes con la pluralidad racial, de género, religiosa o política, etc. El debate en grupo, la redescritión de significados culturales, la problematización reflexiva de obras de arte e imágenes

(bien introducida y bien tratada) constituyen estrategias adecuadas, con el aliciente en nuestra área de que la cultura visual ofrece multitud de posibilidades para enfrentar estas situaciones.

Así, debemos tener en cuenta el contexto real de los centros de enseñanza en el que conviven, se enfrentan o se miran de reojo posturas respecto a la modernidad/posmodernidad, que reproducen relatos que circulan en la sociedad, y que impiden o, en el mejor de los casos, limitan la comprensión crítica de la cultura visual y del arte, y evidentemente de las relaciones humanas y del mundo en general.

Algunos ejemplos de iniciativas sociales que pueden indicar que se da una cierta nostalgia de un pasado idealizado y, como fenómeno ligado, la emergencia de una retraditionalización y una resistencia difusa al proyecto crítico: Recuperación del patrimonio histórico-artístico no como documento de la memoria colectiva, sino como un signo que glorifica el pasado idealizado; vuelta al formalismo elitista en la indumentaria en determinados actos sociales; recuperación de fiestas y romerías del pasado; aumento del poder separador de los símbolos identitarios excluyentes, ampliación del campo de influencia de creencias irracionales como el horóscopo, la determinación del destino, ...

Proyecto socio-histórico	Rasgos generales	Características de la cultura y la educación
Modernidad	<p>"Desencantamiento" del mundo (referido a los mitos y a la tradición).</p> <p>El presente se organiza considerando el futuro, surgiendo así la centralidad del Progreso, al que todo se sacrifica.</p> <p>La racionalidad orienta el <i>progreso</i> en la política, la economía y el saber.</p> <p>La tradición toma el valor de referencia histórica y social, pero no como fundamento.</p> <p>Conocimiento logocéntrico.</p> <p>La autoridad se legitima democráticamente o por el reconocimiento entre iguales. Puede ser discutida racionalmente y renovada.</p> <p>El conocimiento busca la Verdad y para ello se apoya en la Razón.</p> <p>Búsqueda de un estilo universal en el arte y la arquitectura.</p> <p>Las formas de regulación social se estructuran sobre la economía y la política, necesitando la institucionalización y la burocracia para mantener el orden social.</p> <p>Los sistemas sociales como la cultura, la educación, el arte, ...son autónomos.</p> <p>Institucionalismo y burocracia.</p> <p>Orden basado en la norma</p> <p>Canon cultural (occidental, "alta cultura", dogma)</p> <p>Centralidad del universalismo. Búsqueda de la homogeneidad.</p> <p>Mantiene, aunque complejiza, el dualismo.</p> <p>Tecnocracia eficientista</p>	<p>Educación logocéntrica y, por lo tanto, escasa valoración de otras formas de conocimiento, por ejemplo el modo experiencial.</p> <p>Organización disciplinar del currículum.</p> <p>Estructura tendentes a la democracia formal.</p> <p>Gran peso de la economía en la cultura y en la educación.</p> <p>Educación artística para la expresividad y la creatividad, aunque de manera mistificada, pues permanece un modelo reproductor y acrítico, en cierta medida.</p> <p>El peso del grupo condiciona aún en gran medida la organización del currículum.</p> <p>Búsqueda de la homogeneidad cultural.</p> <p>Invisibilidad de los grupos culturales "diferentes".</p> <p>Canon cultural. Transmisión elitista de la "alta cultura" e infravaloración de la cultura popular y de masas.</p> <p>Las culturas diferentes se presentan como "exóticas"</p> <p>Dominancia del arte por el arte.</p> <p>Normalización del currículum</p> <p>Transmisión de la idea de artista "demiúrgico".</p> <p>Academicismo en la educación, en la cultura y el arte.</p> <p>Currículum cerrado y "universalista", que no considera el contexto social y cultural.</p> <p>Currículum del arte organizado desde la percepción y el alfabetismo visual.</p> <p>Reconocimiento del cuerpo, pero también regulación.</p>

Tabla 5-4. Caracterizaciones de las etapas socio-históricas. Elaboración propia

Desde otra comprensión del origen de la crisis de la modernidad, son abundantes las reflexiones que vinculan la sociedad en la que vivimos a una profundización en la lógica economicista del capitalismo (Jameson 1991, 2013; Lipovetsky y Charles, 2006), éste, en una etapa en la que se ha podido desprender de ataduras simbólicas y compromisos históricos, ha infiltrado en el cuerpo social todo un conjunto de nuevos relatos legitimadores (consumo como libertad, individualismo, el dogma liberal como liberación, etc.), de dispositivos manipuladores (competitividad, publicidad, el uso del "poder blando",...), sustentados tanto en la enorme difusión de los medios de comunicación de masas,

como en la progresiva mercantilización y cosificación de todos los ámbitos de la vida social y cultural, incluyendo el cuerpo (Pérez Gauli, 2000), empapando como una lluvia fina a las relaciones educativas, a la construcción de la subjetividad, a las concepciones estéticas, a la visualidad, incluso a la percepción cultural del cuerpo.

Proyecto o condición socio-histórica	Rasgos generales	Características de la cultura y la educación
Posmodernidad	<p>"Desencanto" de la modernidad, pues se considera un proyecto fallido.</p> <p>Rechazo de la idea de progreso en todos los órdenes.</p> <p>Crítica a los metarrelatos por totalitarios y dogmáticos. Refugio en los pequeños relatos.</p> <p>Desaparición del sujeto histórico, construcción personal del sujeto concreto.</p> <p>Desenganche de la historicidad: ni pasado ni futuro, sólo cuenta el presente.</p> <p>Poder de la tecnología en la conformación de lo social.</p> <p>Relativismo.</p> <p>Valor del fragmento.</p> <p>Ruptura con el racionalismo, apertura a lo emocional.</p> <p>Valoración de las culturas locales, marginales u olvidadas.</p> <p>Protagonismo de la cultura de masas</p> <p>Modificación de la percepción de la espacio-temporalidad.</p> <p>La verdad es provisional y discursiva.</p> <p>Perspectivismo.</p> <p>Constructivismo social y cultural.</p> <p>(Construccionismo)</p> <p>Dominio de la tecnología en todos los ámbitos de la vida cotidiana e institucional.</p>	<p>Valoración de las diferencias.</p> <p>Interculturalismo.</p> <p>Rechazo del canon cultural. Estimación de la cultura de masas.</p> <p>Reconocimiento de la complejidad social y cultural.</p> <p>Educación para la diversidad.</p> <p>El conocimiento es provisional y se construye socialmente.</p> <p>No hay verdades absolutas (en el ámbito del pensamiento), hay certezas que se pueden cuestionar.</p> <p>Estética del collage. Decorativismo.</p> <p>Antiesencialismo.</p> <p>Desmitificación del artista.</p> <p>Deconstrucción de las producciones culturales.</p> <p>Construcción colectiva del conocimiento</p> <p>Reconocimiento de la Iconosfera. Superación (limitada) del logocentrismo.</p> <p>Educación situada. Centralidad del contexto.</p> <p>Uso de la parodia para la desmitificación de la cultura.</p> <p>Importancia central del contexto social y cultural en la construcción del currículum.</p> <p>Eclecticismo.</p> <p>Estética disonante. Doble codificación</p> <p>Hibridación entre enfoques, estéticas, modos artísticos, etc.</p>

Tabla 5-5. Caracterizaciones de las etapas socio-históricas. Elaboración propia.

Proyecto socio-histórico	Rasgos generales	Características de la cultura y la educación
Neomodernidad	<p>Reconstrucción del proyecto de la modernidad desde su radicalización.</p> <p>Centralidad del sentido.</p> <p>Superación de la estructuración binaria del pensamiento.</p> <p>Antipositivista.</p> <p>Oposición fuerte al dogmatismo, la normalización y la simplificación.</p> <p>Influencia de la <i>Teoría Crítica</i> y de las generaciones posteriores de la Escuela de Frankfurt, especialmente de Habermas.</p> <p>Crítica con la ausencia de perspectivismo y análisis global de la posmodernidad, lo que le impide</p> <p>Compromiso con el cambio social, integrando la construcción individual y la intervención colectiva.</p> <p>Reconocimiento de la intervención de las emociones en las relaciones, en la comprensión del mundo y en la construcción del conocimiento.</p>	<p>Compromiso con la transformación en la educación, tanto en el ámbito de los cambios estructurales como en el de las relaciones y la configuración del currículum.</p> <p>Crítica con la asepsia social del posmodernismo, pues se limita a analizar sin proponer medidas para la transformación o la resistencia.</p> <p>Utilización crítica de las nuevas tecnologías para favorecer nuevas formas de conocimiento y de construcción de espacios comunicativos abiertos.</p> <p>Interculturalidad.</p> <p>Explicitación y cambio del currículum oculto.</p> <p>Construcción del conocimiento escolar desde la crítica.</p> <p>Diálogo entre la cultura visual canónica, la cultura popular y la cultura de masas.</p>

Tabla 5-6. Caracterizaciones de las etapas socio-históricas. Elaboración propia.

A esta fase socio-histórica la denominan otros investigadores capitalismo cultural (Sennet, 2006) o capitalismo cognitivo (Escaño y Villalba, 2009:64), en cualquier caso, sustentado este periodo tanto

por un desarrollo tecnológico que crece exponencialmente, como por la globalización económica y por la abrumadora invasión de la información (muy filtrada por las diferentes agencias del poder económico y político) en todos los aspectos de la vida cotidiana, uno de cuyos efectos es que colapsa el pensamiento y adormece la actitud crítica (del Río, 1997; Mardones, 2003: 21; Beriain, 2003: 131).

Egleaton (2005), por su parte, realiza un análisis crítico, más clásico, de relación entre estructura económica y superestructura social y cultural, atribuyendo la deriva de la sociedad a la hegemonía política y cultural del capitalismo, en esta nueva fase de acumulación y de vaciamiento crítico, asentada en la sumisión acrítica de la cultura al poder para asegurar la consolidación ideológica y al mismo tiempo, la difusión masiva de ideas y productos y, de paso, el consumismo irresponsable; se trata de moldear la conciencia.

5. 4.3 Cruce de caminos: más allá del antagonismo recurrente

Los investigadores e investigadoras críticas se han dado cuenta de que, por una parte el avance de las posiciones tecnocráticas, academicistas y mercantilistas está produciendo un desmontaje de la educación pública democrática y abierta, y por otra parte, los enfrentamientos entre modernos y posmodernos, en sus diferentes frentes, no ha supuesto un reforzamiento de una educación crítica y plural, por lo que han optado por generar espacios teóricamente más abiertos, en los que lo importante es transformar las prácticas educativas sin excluir las voces de los sujetos. Se incluyen además nuevos referentes como el feminismo, los estudios culturales o los movimientos sociales comprometidos con los cambios en la comprensión del género o la interculturalidad (Bolívar, 2008: 182; Hargreaves, 2005:266 y ss.)

Además, los diferentes relatos alternativos coinciden al menos en algunas de las consecuencias que se derivan de la acción, de la negociación o del enfrentamiento que llevan a cabo los diferentes sujetos sociales, políticos, económicos y culturales, constituyendo un nuevo marco discursivo que se debe considerar para la construcción de currículos de la educación artística y de la cultura visual críticos.

Estas narrativas abiertas, descentradas, extremadamente dinámicas, plurales y en permanente construcción, lo que se ha venido a denominar *performativas*³, sin etiquetas teóricas dogmáticas ni posicionamientos rígidos, comparten la idea de que el contexto socio-cultural en el que se desarrollan las prácticas de enseñantes y aprendices, está cruzado, entre otros, por los siguientes procesos o fenómenos:

- El constructivismo social y el construccionismo, que han logrado generalizar el principio del sujeto relacional activo, según el cual las ideologías, las creencias, las culturas, las representaciones mentales y las teorías son construcciones histórica y socialmente determinadas, en las que en su génesis y evolución son determinantes las relaciones y las condiciones del contexto. La validez de estas elaboraciones se determina por el contraste y el diálogo intersubjetivo cuando los participantes tienen pretensiones de lograr acuerdos de veracidad. La verdad absoluta pierde el sentido, lo que se busca en este caso es aproximaciones convincentes desde múltiples puntos de vista.
- La consolidación de relativismo cultural, que se ha evidenciado a partir de las críticas a la dominación que las instituciones y estados coloniales han ejercido sobre las culturas locales, principalmente utilizando el conocimiento producido por las élites occidentales como instrumento principal, estableciendo los cánones culturales y estéticos, que se han impuesto como los únicos y verdaderos.

³ Se está extendiendo el término pedagogía *performativa* o *preformativa* ligado a características relacionadas con lo procesual y lo contextual; aunque el término también es utilizado por la perspectiva gerencialista, esencialmente tecnocrática y economicista, así que creo que es conveniente informar de esta doble significación.

- La influencia de la tecno-ciencia como una superestructura que determina la acción política y económica, legitimando acciones controvertidas de las instituciones, fundamentalmente en la dirección de control social. También influye en la conciencia de las personas condicionando las representaciones sociales en múltiples ámbitos del mundo de la vida. A la educación artística y visual le afecta en distintas direcciones, por ejemplo, en la diferencia abismal en las valoraciones que aplican las instituciones académicas a la cultura científica respecto a la cultura artística y visual, desarrollándose currículos oficiales en los que las distintas materias científicas han ido ganando un peso diferencialmente abrumador respecto al conocimiento artístico y cultural, dejando a éste prácticamente en una vía muerta.
- La hegemonía del positivismo en la investigación de la sociedad, que ha logrado que las ciencias sociales se construyan a imagen y semejanza de las ciencias físicas, buscando más la predicción y el control que la comprensión de los fenómenos sociales. El modo epistemológico positivista aplicado a la sociedad reduce la complejidad de la naturaleza humana a lo observable. Uno de sus efectos más destacables, a partir de su alianza con la tecnociencia y la economía, ha sido el de imponer la racionalidad instrumental, que pretende sólo la máxima eficacia en la organización y en la actividad a costa de sacrificar, si es necesario, los valores constitutivos de lo social.
- El reconocimiento amplio de la enorme complejidad de las sociedades y de la producción de conocimiento, configurándose un mundo lleno de las múltiples interacciones entre personas, grupos e instituciones, de la influencia fenómenos sociales de distinto signo, que surgen y actúan en diferentes direcciones, flujos de comunicación con capacidad de agencia, representaciones culturales emergentes que se cruzan permanentemente con las tradicionales, etc. De esta enorme complejidad emerge, entre otros modos epistemológicos, la conciencia de la provisionalidad y la incertidumbre: nada es fijo ni absoluto, todo es posible.
- La emergencia y valoración del “fragmento” en cualquier ámbito, también en el intelectual, por lo que se pueden mezclar y combinar “fragmentos” de teorías educativas, sociales y estéticas; del mismo modo que en el punto anterior, la validez de la combinación de “fragmentos” se fundamenta en el diálogo intersubjetivo y en la capacidad narrativa y no tanto en la coherencia *externa* o en la lógica funcional.
- La *hiperrealidad* logra que la representación de la realidad adquiera mayor legitimidad que la propia realidad. En esta construcción de realidades por parte de los discursos ideológicos dominantes (también referidos al currículo oficial, por ejemplo) y su correspondiente deconstrucción por parte de grupos alternativos, es una constante en el paisaje social y cultural de nuestras sociedades.
- Hegemonía de la cultura de la imagen (iconosfera) respecto de la textual. La inmensa capacidad que ha conseguido la tecnología para crear, reproducir y difundir imágenes es extraordinaria, lo que ha conducido un “nuevo orden cultural”, como ya intuyó Benjamin. Esta hegemonía de lo visual está produciendo cambios incluso en la forma de construir conocimiento.
- La dialéctica homogeneización-pluralidad; imponiéndose un modelo dominante global de producciones artísticas y culturales (el canon occidental, que tanta controversia ha creado), dirigidos por las grandes industrias del entretenimiento, se generan y difunden mediante la estructura comercial de las modas, asentadas en el consumo masivo, por lo que necesitan crear productos simples, pensados para un público homogéneo, que sirvan para un consumo de tipo “usar y tirar”, que no precise grandes esfuerzos cognitivos para su comprensión. A esta homogeneización cultural se opone una creación autónoma, normalmente más elaborada, híbrida y crítica. En la práctica, las industrias del entretenimiento están pendientes de las creaciones que surgen en periferia de sistema o en los ámbitos de producción independiente, para su apropiación y comercialización, tal y como ha sucedido por ejemplo con el punk.

5.5 EL PROYECTO DE RECONSTRUCCIÓN: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LOS LÍMITES

La “proliferación de discursos” de cambio que se producen desde diferentes enfoques y tradiciones socio-críticas, ha planteado una cierta crisis de identidad que, como expresa Bolívar, “... *al mismo tiempo que pueden significar una renovación de la teoría, pueden llegar a disolver el campo*” (Bolívar, 2008:174). Aunque el mismo autor cree que a partir de un diálogo crítico y una coordinación entre diferentes voces va a contribuir a generar propuestas integradas.

Y es precisamente en las intersecciones entre las perspectivas socio-críticas donde, habiendo desmontado previamente fundamentalismos esencialistas y prejuicios, se están produciendo interesantes aportaciones, abriéndose paso en un laberinto de rupturas y emergencias, provocando, como uno de sus efectos más significativos, cambios en las concepciones de la cultura, de la tradición y de la estética, aunque no reescritas necesariamente en los campos acotados de las teorías críticas históricas. Estas alternativas toman diferentes denominaciones, por ejemplo, *reestructuradoras* (Hargreaves, 2005:265), de *recomposición* (Bolívar, 2008: 182) o, ya más concretamente vinculadas con la educación artística, la *propuesta para la comprensión de la cultura visual* (Hernández, 2007:77) o la *pragmatista* (Agirre, 2005: 319)].

Algunas investigaciones sobre el currículum de la educación artística que se están realizando en nuestro contexto cultural están aportando propuestas destacables para la construcción de un currículum multifocal, crítico y a la vez integrado, que serían complementarios con el currículum para la complejidad y reestructivo. No pretendemos realizar un listado de dichas propuestas, pues sería bastante amplio, sólo destacaremos aquellas que nos han parecido que son ricas en sugerencias, unen bien la teoría y las propuestas prácticas. Estas perspectivas son, entre otras, las que proponen Calaf y Fontal (2010), reseñable por su enfoque amplio, pero bien integrado, el de Barragán (2008:79), con sus indagaciones referidas a la genealogía de la educación artística; Martínez García (2008:15), consolidando la apertura de la educación artística a la cultura popular y Marián L.F. Cao (2000b), con reflexiones relativas a la crítica feminista y la deconstrucción masculina del arte y de la educación del arte.

Proyecto crítico para la educación	Elementos fundamentales	Características de la cultura y la educación
Proyecto reestructivo	Procesos de reconstrucción dialógica/dialéctica entre las propuestas críticas de la modernidad y posmodernidad. Crítica el eclecticismo posmoderno y a la rigidez disciplinar y racionalista neomoderna. Pluralismo epistemológico crítico. Superación de la estructuración binaria del pensamiento. Conocimiento desde la experiencia integrada. Transversalidad en lo social y en lo cultural. Centralidad de la cultura popular y la cultura de masas como resistencia ante los intentos de dominio del campo cultural del economicismo. Integración la construcción de la subjetividad y la intervención colectiva para el cambio social. Reubicación de la acción y del pensamiento en el cruce entre diferentes enfoques críticos (límites) con el fin de contrastar su potencial de cambio y empoderamiento de los sujetos.	Negociación. Intersubjetividad. Crítica a la disciplinarización y a la pos-disciplinarización. Hacia la transversalidad del conocimiento pero aplicación interdisciplinar. Aprendizaje desde la experiencia. Crítica a la cultura escolar. Hibridación. Cultura popular. Lenguaje de la posibilidad. Hipertexto. Deconstrucción. Apropiación, parodia y pastiche.

Tabla 5-7. Caracterizaciones de las etapas socio-históricas. Elaboración propia.

Nuestra área debe contribuir al surgimiento y consolidación de una sociedad más plural, justa y sostenible desde el conocimiento artístico (Escaño y Villalba, 2009), y el desarrollo de la sensibilidad estética, desde la crítica social y desde el desarrollo de valores como la libertad individual y colectiva, como propone Marín (2006c:536); pero más allá de idealismos abstractos, para lo cual es preciso un compromiso o actitud favorable a la transformación social, como veremos más adelante.

Destaco de manera sintética los cambios que se han asumido por una gran parte de las concepciones críticas:

- **Pluralismo epistemológico.** Se acepta el pluralismo epistemológico y la participación de elementos dispares pertenecientes a distintas teorías de la educación artística y de la cultura visual, lo que necesitaría de acuerdos intersubjetivos sobre la base del interés mutuo en llegar a conclusiones aceptables, como defiende Habermas, aunque según muestran algunas interpretaciones esta concepción sería ingenua o incompleta (Bauman, 2009:246; Cortina, 2007:119 y ss.). Posiblemente sea más acorde con el pluralismo y, a la postre, más aceptable desde el punto de vista cognoscitivo y democrático, la experiencia de mostrar los disensos y mantener la línea de diálogo abierta o desde el reconocimiento de las diferencias y la construcción de experiencias compartidas en la búsqueda de soluciones a problemas comunes como defienden Lyotard o Rorty (en Bodei, 2001:182).
- **Constructivismo social-Constructacionismo.** La educación del arte y la cultura visual, como práctica social y discursiva, está condicionada inevitablemente por lo social, por lo cultural y por lo estético, incluso por la tradición en cuanto enraizamiento y memorial, siguiendo la estela de Gadamer, por lo que es preciso desvelar dichas influencias para que los actores puedan ser conscientes de metáforas culturales, prejuicios, estereotipos y otros anclajes. En este mismo sentido Freedman (2006:123) propone “desenterrar presupuestos subyacentes”, fomentar las relaciones entre interpretaciones en diferentes contextos de creación, recepción y circulación, y la autorreflexión consciente; así se promovería la comprensión crítica y compleja del mundo visual, a la vez que se favorece la autonomía de los sujetos respecto a ciertos condicionamientos del contexto socio-cultural.
- **Generación de espacios de posibilidad.** La educación del arte y la cultura visual, al contrario de lo que se deriva de una aplicación mecanicista de las teorías de la reproducción, no está necesariamente determinada por la estructura económica y, por lo tanto, en el currículum no subyacen estrategias implícitas que enseñan al alumnado a consumir y a ser un trabajador eficaz y obediente. Esta interpretación significaría que no hay posibilidades de construir una educación artística y de la cultura visual diferente a la que figura en el currículum oficial. La perspectiva crítica considera que se pueden desarrollar prácticas de resistencia frente a las presiones de las estructuras que pretenden el control de los sujetos y el dominio del objetivismo positivista. En este sentido, cobra interés la propuesta de Morin (2009) sobre la necesidad de favorecer experiencias de aprendizaje que promuevan la sensibilidad, la reflexión desde el error, la transversalidad cognoscitiva y la imaginación en todos los ámbitos de la vida y de la producción de conocimiento.
- **Reconstrucción del discurso crítico.** Fundamentándose en Giroux (1997b) y su *pedagogía de los límites*, el diálogo entre la teoría crítica renovada, el posmodernismo y el feminismo permitiría configurar una propuesta alternativa a lo que se presenta como lo “normal”, como el único camino posible y deseable. La construcción de una perspectiva de los “límites” puede abrir nuevas herramientas conceptuales para la reflexión y para el impulso de prácticas que permitan desbordar las “jaulas de hierro” de los currículos oficiales y de los ritos limitantes que se imponen en el sistema educativo, de manera que se generen oportunidades para la transformación que la educación en general, y la educación del arte y la cultura visual en particular, necesitan. Como requisitos previos, son precisos, por una parte, un reconocimiento mutuo entre las tres perspectivas mencionadas, por otra, una autorreflexión de los discursos propios y, en tercer lugar, crear espacios de posibilidad, de manera que se vaya visibilizando que el cambio es posible (*lenguaje de la posibilidad*), dotándose a la vez de alternativas estratégicas y prácticas.

- **Reencuentro con la vida cotidiana y los sujetos reales.** Son varias las reflexiones que consideran que desde la perspectiva crítica, pero también desde las teorías educativas posmodernas, se ha producido un gran artificio teórico, abstracto y general, que se ha alejado de los contextos reales de los sujetos que construyen a diario el conocimiento y las relaciones en los centros educativos (Escaño y Villalba, 2009), que se siguen realizando prácticas artísticas que reproducen los esquemas y valores de la “alta cultura” (Hernández, 2007), que se reducen simplemente a realizar manualidades que no favorecen miradas reflexivas al mundo en que vivimos (Acaso, 2009a, 2012), o que el aprendizaje no se asienta en experiencias integrales enraizadas en la cultura de los aprendices (Agirre, 2005). Pero desde estas perspectivas y otras análogas, se están creando otras formas de concebir las relaciones de los sujetos que pretenden coconstruir conocimiento crítico, de organizar los procesos de enseñar/aprender para que, finalmente, se vislumbre la posibilidad de crear “otros mundos posibles” desde la visualidad.
- **Reforzamiento de la reflexión crítica en comunidades de diálogo y experiencias.** Coincidimos con Carlos Escaño y Sergio Villalba (2009:30) en la idea de que abrir caminos para la creación de experiencias de conocimiento artístico crítico depende, entre otros factores, de la *actitud* del profesorado y de la construcción de discursos y prácticas comprometidos, cuestión que debería fortalecerse desde la formación, tanto en temáticas pedagógicas, didácticas, culturales y artísticas como epistemológicas, constituyendo este último aspecto un objetivo fundamental para comprender los cambios sociales y culturales.

CAP. 6. LA INFLUENCIA LATENTE DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEORÍA Y EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

"No conocemos las cosas como son, sino como somos"

Anaïs Nin

6.1 LA NATURALEZA DE LAS REPRESENTACIONES Y SU INTERÉS PARA EL ESTUDIO DE LOS DISCURSOS Y TEORÍAS DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

En el ámbito de las ciencias sociales en general, y en el de la investigación educativa en particular, se acepta ampliamente que el estudio de las representaciones sociales, su fundamentación teórica, así como la influencia que este constructo ha tenido en el conjunto de las ciencias sociales por sus reconocidos análisis de la realidad social, ha contribuido en buena medida a la expansión de una cierta consciencia interdisciplinar y a un gran desarrollo de aportaciones en el campo de la educación y de la cultura.

Las representaciones constituyen la materia prima que las personas utilizamos para reflexionar; para comunicarnos; para elaborar discursos didácticos, estéticos o artísticos; en las relaciones entre los sujetos que pertenecen a la comunidad educativa; en la toma de decisiones curriculares, en nuestra conducta profesional, etc., y, por lo tanto, en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que exigen una reflexión o interacción entre los sujetos participantes.

El concepto de representación nace en el ámbito de la psicología social, desde una perspectiva que trata de superar la férrea división entre el individualismo metodológico que subyace en la psicología positivista dominante, en la que el sujeto parece un ser aislado, y el enfoque sociológico, que sólo considera a las personas en tanto que conjuntos reificados, grupos o masas que producen o reproducen creencias, ideologías, culturas etc.; en la que los sujetos no parecen tener ninguna capacidad de agencia ni de construcción personal de sus elaboraciones teóricas, despreciando por tanto la enorme diversidad y complejidad que se abre a los efectos de las múltiples interacciones entre los grupos y los individuos. En este sentido, las representaciones constituyen un paso importante para el avance de una mirada más abierta y compleja a la hora de abordar por una parte, el estudio de la construcción del conocimiento de sentido común de las personas; y, por otra, la transmisión, modificación y mistificación de creencias, teorías e ideologías que circulan en el seno de la comunidad educativa y de las Instituciones.

Desde esta base, siguiendo la terminología inaugurada por Moscovici en la tesis publicada en 1961 (Farr, 2008:157), cuando nos refiramos a ellas desde un punto de vista que asumimos, las denominaremos representaciones sociales, diferenciándolas de otros términos (representaciones mentales, imaginarios sociales, conocimiento popular, teorías implícitas, ideología, etc.) que aún participando de aspectos análogos, son distintos, pues pertenecen a otras tradiciones teóricas. Así

pues, las representaciones sociales constituyen un conjunto relacionado de concepciones, imágenes, esquemas sensoriales y de acción, creencias y teorías implícitas que se adquieren en las múltiples interacciones con el entorno social, cultural y objetual, estando guiadas por el sentido común.

El estudio de las representaciones sociales interesa a casi todas las disciplinas que investigan cualquiera de los campos que configuran el sistema social, por lo que su desarrollo como teoría se ha abordado desde diferentes ópticas, con sugerentes propuestas interdisciplinares (Mora, 2002), lo que ha supuesto, entre otras cuestiones, que se haya superado un inicial enfoque meramente descriptivo o fenomenológico, avanzando hacia una orientación más interpretativista, y en algunos casos crítica. Como dicen Rodríguez y García (2007:158), existe una gran diversidad de aproximaciones teóricas y metodológicas que coexisten, se combinan y complementan, configurándose como una teoría abierta y plural, que acepta métodos cuantitativos, cualitativos, experimentales, encuestas, análisis de discursos, asociaciones de palabras, interpretación de metáforas y de imágenes, análisis hermenéuticos de textos... etc.

La investigación de representaciones sociales en nuestra área muestra un gran potencial indagador y revelador de los significados con los que construimos la realidad, que constituyen la base "ideológica" que subyace en las acciones y decisiones, tanto las que presenta el profesorado como las que muestran los estudiantes, por ejemplo en torno a las siguientes cuestiones: ¿Para qué sirve? ¿Qué capacidades "interesantes" desarrolla?, ¿Desde qué perspectiva epistemológica se comprende?, ¿Qué contenidos se priorizan, el dibujo, la fotografía, aplicaciones TIC's?), ¿Qué sentido tiene hoy enseñar arte y cultura visual?

En la tabla siguiente proponemos algunos ejemplos de representaciones consolidadas en la cultura profesional.

<i>La educación plástica y visual lleva implícito un claro carácter orientador y seleccionador, por lo que se debe centrar en la enseñanza del dibujo de modelos para que vayan desarrollando la competencia artística los estudiantes que tiene dicha capacidad.</i>
<i>El artista nace. Es muy difícil por no decir que imposible desarrollar la creatividad al que no dispone de dicha capacidad.</i>
<i>El arte contemporáneo no se puede acometer en secundaria, pues el alumnado no lo entiende ni lo aprecia</i>
<i>Debemos situar la material en el campo del arte por el arte, de otra manera saldrán del sistema estudiantes incultos; hoy día no se puede concebir una persona que no conozca quién es Andy Warhol</i>
<i>La interpretación de imágenes debe ajustarse a los aspectos formales, es lo que sabemos hacer los artistas, incorporar otros aspectos constituye una intromisión en ámbitos que no nos corresponden</i>
<i>El currículum debe seguirse (fielmente) pues se ha redactado por unos expertos y es lo que me exige la administración educativa; además es un currículum "general", que se imparte en todos los centros</i>
<i>La evaluación debe ser objetiva, para lo cual es imprescindible la realización de exámenes y pruebas acordes con las exigencias de puntuación de la normativa vigente</i>

Tabla 6.1. Ejemplos de representaciones muy normalizadas entre el profesorado de Educación Plástica y Visual

También interesa aproximarnos a las representaciones que han interiorizado los adolescentes/jóvenes sobre lo que entienden por la Educación Plástica y Visual; su comprensión es fundamental para acometer la construcción del conocimiento crítico de la cultura desde la visualidad.

La teoría de las representaciones sociales se fundamenta en dos principios centrales:

- En primer lugar, la realidad que "vivimos" o que sentimos, de la que extraemos datos que nos sirven para pensar, comunicarnos y tomar decisiones es, en todo caso, **una realidad parcial, histórica, mediada por signos, imágenes y el lenguaje**, objetos sociales que hemos

elaborado desde una conciencia precaria y condicionada, pero potencialmente flexible y creativa; así el significado de la realidad es una construcción mental en la que el sentido común juega un protagonismo fundamental. Ser conscientes de esta dinámica constructiva de la realidad en el ámbito de la educación artística constituye el primer paso para interpretar la evolución de las orientaciones curriculares de la materia, y para situarse con cierto perspectivismo en la comprensión de las condiciones sociales, culturales y materiales que han influido en su desarrollo.

- En segundo lugar, en la teoría de las representaciones subyace el modelo de comportamiento de **“persona de racionalidad limitada”** (Castro, Castro y Morales, 2005:667) frente a los modelos de “persona toda razón” y “persona toda sentimiento” que diferencia Simón (en Zárate, 1995:836). Efectivamente, las personas nos hayamos insertas en redes complejísimas de conocimientos, sentimientos, creencias, ritos, prejuicios... etc., que anclan y condicionan en parte nuestro razonamiento y toma de decisiones. En este sentido, los miembros de la comunidad educativa se posicionan frente al “espíritu de la educación artística” no sólo mediante argumentos racionales de mayor o menor lucidez, sino que también subyacen otros mecanismos y condicionantes infiltrados por factores emocionales o por valores de distinto signo, muchas de las veces implícitos a la conciencia de los actores sociales.

Se comprueba en la experiencia cotidiana, como evidencia de la gran complejidad en la que se inscribe y desenvuelve el comportamiento, que las mismas personas actúan de manera distinta frente a situaciones idénticas en momentos diferentes, y también a la inversa, personas que siempre aplican los mismos comportamientos y soluciones a una realidad cambiante. También constatamos cómo las personas, a pesar de la amplísima posibilidad de actuar y pensar de manera diferente a las pautas marcadas por la costumbre, debido a la combinatoria de factores personales, sociales, culturales, económicos, etc., se asumen e interiorizan concepciones, sentimientos, estéticas del círculo social de referencia..., es decir, representaciones sociales que constituyen esquemas mentales o *habitus* de grupos, en la que el pensamiento de sentido común se enfrenta a las distintas tensiones que surgen en la experiencia cotidiana entre la intención del individuo y las diversas estructuras e instituciones.

6.2 RELACIÓN DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES CON OTRAS TEORÍAS Y CONCEPTOS

El concepto de representación social, con otra terminología y con otros referentes ontológicos y epistemológicos, es tratado ya en la filosofía clásica, baste recordar el “mito de la caverna” con el que Platón proponía una metáfora para comprender el conocimiento mediado por la relación entre la realidad que se encontraba en el exterior de la cueva y su representación a partir de las sombras que se proyectaban en la pared interior. Nosotros aludiremos de manera sucinta a las aportaciones que consideramos significativas realizadas en las últimas décadas, que aún tienen vigencia y forman parte del entramado conceptual de amplias teorías sociales que tienen relación con enfoques o planteamientos a los que nosotros nos referimos en esta tesis.

En el ámbito de las ciencias sociales se han producido conceptos que presentan aspectos comunes con las representaciones sociales. Son constructos pertenecientes al ámbito de la filosofía tales como *sentido común* (Aristóteles, Carr y Kemmis, entre otros) o *discurso* (Wittgenstein, Derrida, Bajtin,...), al ámbito de la sociología como *superestructura* e *infraestructura* (Gramsci), *ideología* (Marx, Althusser), *doxa* y *habitus*, (el primero comparable con sentido común o con conocimiento experiencial y el segundo con representación, creados por Bordieu), *imaginarios sociales* (Marcuse, Erich Fromm),

representaciones colectivas (Durkheim), o al ámbito de la psicología o psicoanálisis como *representaciones mentales* (Jhonson-Laird) *subconsciente, lo Otro* (Freud), *arquetipos* (Jung), *esquemas mentales* (Piaget), *guiones, estereotipos*, además de otros muchos. Sin embargo, no son equivalentes, pues aunque muestran algunas funciones comunes, subyace en los conceptos citados fundamentos ontológicos y/o epistemológicos diferentes. En cualquier caso, coinciden en varios aspectos:

- Constituyen la materia prima con la que se produce, se transmite y se modifica el conocimiento.
- Forman parte de la estructura conceptual, son elementos mediadores y, a la vez, son los artefactos que dinamizan el proceso de creación y transformación del conocimiento.
- No son estables, se modifican y se adaptan en una relación dialógica con otras representaciones, discursos, etc. que circulan en el contexto social.
- Están constituidas por un conocimiento consciente, que es el que el sujeto puede expresar, y otro conocimiento implícito, extenso, del que el sujeto no es consciente, que se manifiesta indirectamente a través de metáforas, símbolos y discursos.

Las representaciones sociales se relacionan por tanto con diferentes teorías, aunque creo que es especialmente sugerente para abordar el cambio conceptual, tanto como aportación al proceso de aprendizaje (Rodrigo y Correa, 1999; Pozo, 2003), como para el cambio de esquemas y teorías implícitas del profesorado (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001).

6.3 EL SENTIDO COMÚN EN LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES. POTENCIALIDADES Y LIMITACIONES

Cuando se seleccionan, organizan y adaptan los contenidos de un tema novedoso y complejo o cuando se organiza una sesión de reflexión y autoevaluación con el alumnado, lo hacemos desde un proceso de razonamiento que puede ser más o menos amplio y profundo, en el que se cruzan factores experienciales, sociales, profesionales, normativos y contextuales. De las prioridades que se asigne a cada factor se activarán diferentes lógicas, la más lineal, inmediata y básica se ha denominado desde Aristóteles sentido común, aunque la evolución del concepto ha sufrido modificaciones, tanto en el ámbito del lenguaje cotidiano como en el de las ciencias sociales.

El sentido común es la herramienta intelectual con la que afrontamos a diario cientos de situaciones que nos exigen una respuesta adecuada en campos como las comparaciones, las explicaciones causa-efecto y en balance entre fines perseguidos y medios disponibles. Por lo tanto, el sentido común está asociado al buen razonamiento sobre asuntos “prácticos”, atribuyéndole una solvencia “natural” para resolver todo tipo de decisiones, incluso las de carácter más profundo o las de tipo ético o moral. Esta valoración del sentido común plantea algunos cuestionamientos relacionados con las limitaciones de su uso en situaciones que intervienen múltiples factores y tensiones, que requieran tratamientos más complejos y la sinergia entre los distintos agentes (Flament, 2001:44); entre estas limitaciones destacamos la de la “inmediatez”, la “linealidad”, la excesiva dependencia del contexto y el “reduccionismo acrítico” de su naturaleza, pues el sentido común es un mecanismo cognoscitivo que tiene la función de resolver problemas cotidianos, por lo tanto, esta forma de razonamiento, fundado en la analogía y en la comprensión unidireccional de las situaciones, le impide abordar problemas en los que intervienen diversas agencias, interacciones múltiples entre elementos, retroalimentaciones, etc. Si el sentido común es una herramienta de razonamiento fundamental que

guía el comportamiento en situaciones habituales, su sobrevaloración o la aplicación indiscriminada de ese sentido común idealizado suele estar cargada un realismo ingenuo que limita la acción creadora y transformadora necesaria para la superación efectiva de los problemas a los que se enfrenta la sociedad, el sistema educativo en general, y el currículum de la educación artística en particular.

Efectivamente, seguimos asignando al sentido común los mismos atributos y los mismos principios epistemológicos que los que le atribuía la filosofía antes de la modernidad, que a su vez era heredera de la filosofía aristotélica: la síntesis entre un razonamiento dirigido a la utilidad y un razonamiento basado en el “deber”, considerando a este imperativo tanto en su faceta moral como normativa. Así, el sentido común se entendía, por una parte, como una capacidad para tomar decisiones eficaces, útiles, resultado de una experiencia temporal bien asentada y, por otra parte, como una actitud de preferir anteponer el bien (personal, familiar o social) a los impulsos y a las trampas del destino. En la historia de la cultura nos encontramos con innumerables arquetipos imbuidos de sentido común, entre los que destaca Ulises. Sin embargo, el desarrollo de las sociedades modernas, con los innumerables cambios sociales, culturales, económicos y políticos que lleva aparejados, han desbordado este significado, desplazando en parte su núcleo significativo hacia un campo semántico más complejo y contradictorio.

Como sigue estando parcialmente vigente el concepto clásico, nos apoyaremos en él para desgarnar algunos de sus componentes esenciales para, más tarde, problematizarlo desde una aproximación crítica a las diferentes ontologías sociales y los procesos de subjetivación en las sociedades contemporáneas, que nos servirá finalmente para justificar en otro capítulo las representaciones sociales del profesorado de educación artística en torno a su rol profesional y a la forma en que toma decisiones curriculares.

Fue Aristóteles el que comenzó a reivindicar el conocimiento práctico, la *praxis*, como vía para la búsqueda del bien individual y social, diferenciándolo de otras formas de conocimiento como la *theoría*, que equivaldría a la vida reflexiva, que hoy tendría su equivalente en el pensamiento científico, una forma de conocimiento cuyos propósitos no tienen entre sus propósitos fundamentales la resolución de problemas prácticos o inmediatos. No obstante, para Aristóteles estas dos formas de pensamiento no las consideraba ajenas u opuestas, sino complementarias. (Carr, 1996:95)

Con la intención de acotar las relaciones entre esta forma de acción, Aristóteles estableció la diferencia entre *praxis* y *poiesis*: la *praxis* hace referencia a “hacer algo” en el sentido de acción reflexiva, estratégica, organizadora, pero, y esto es lo importante, desde unas premisas epistemológicas coherentes con el sistema de valores sociales, culturales e ideológicos que se tomen como referencia en cada caso; por ejemplo diseñar un proceso de evaluación de la educación artística que sirva realmente para tomar decisiones de mejora del proceso global y evite su ritualización y su reducción a calificación.

La *poiesis* se entiende como una acción de la que resulta un objeto, situación o hecho útil, sin otra consideración que la calidad o la eficacia final, es decir lo que soluciona una necesidad inmediata, sea el proceso de realización de un collage o la concreción, en una programación didáctica, de los contenidos, actividades, recursos y forma de evolución de un bloque temático del área. Para la tradición clásica la *poiesis* es una acción regida por reglas de utilidad o de experiencia acumulada a la que denominaban *techné* (técnica). Volveremos a este concepto cuando abordemos el capítulo de valoración artística y estética en la cultura visual contemporánea.

Pues bien, el sentido común ha consistido, desde Aristóteles y, posteriormente durante todo el proceso histórico en el que ha sido hegemónico el humanismo clásico, la combinación complementaria entre *praxis* y *poiesis*, acción práctica (como apropiada para el bien común) y acción instrumental.

Sin embargo, esta síntesis ideal con la que se construye el sentido común está, efectivamente, idealizada como nos demuestran múltiples aportaciones de las creencias sociales, desde diferentes paradigmas y sistemas de pensamiento.

La concepción clásica del sentido común se asienta en un pensamiento racionalista, abstracto y formal que no considera, en lo referente a la *praxis*, todo un conjunto de determinaciones, valores, preferencias, prejuicios y cálculos posibilistas ocultos que también intervienen desde el patio trasero de la supuesta racionalidad del sentido común. Efectivamente, el humanismo clásico (por ejemplo Spinoza y Kant) nos han transmitido, y lo hemos asumido, que la lucha de la razón contra las pasiones y el esfuerzo moral que se deriva de esta lucha, a veces agónica, constituye la dinámica fundamental para el dominio de la racionalidad, el control de los deseos y el cultivo de las artes de la *epimeleia* (cuidado de uno mismo, en sentido de crecimiento personal) (Castro, Castro y Morales; 2005:514).

Pero el sentido común se construye principalmente desde la experiencia, combinando, en diferentes dosis en cada caso, deseos, razones, pulsiones, prejuicios y fantasías. Además de estos factores que llegan a encarnarse, aunque no de manera absoluta ni estática, debemos completar las determinaciones del sentido común con los condicionantes significativos de los contextos sociales, culturales e históricos en los que se desenvuelven la acción de los profesores de educación plástica y visual, y que disponen, en parte, diversos roles profesionales, experiencias más o menos enriquecedoras, preferencias... etc., que finalmente constituyen el mapa de prácticas, hábitos y costumbres que orientan las decisiones del sentido común, es decir, un mapa de representaciones, expectativas, valores, juegos de poder y símbolos, como nos dice el antropólogo Clifford Geertz (en López Bargados, 1997:22).

Así, el sentido común con el que afronta el profesor de educación artística las múltiples decisiones en la práctica cotidiana muestra, como si de la parte visible de un iceberg se tratara, una cara racional, fundamentada en criterios lógicos que se justifican mediante un discurso profesional frecuentemente bien argumentado desde un enfoque "técnico" (*poiético*), y, en términos de racionalidad "práctica", inserto en la cultura académica y en normativas oficiales. Pero estas decisiones están también teñidas de otras pulsiones y lógicas menos evidentes.

Sin embargo este conjunto "viscoso" de símbolos, representaciones e impulsos no configuran estructuras absolutamente determinantes, cerradas y estáticas, en la que los sujetos actúan conforme a unas reglas estrictas de las que no pueden escapar; como se han esforzado en demostrar muchos científicos sociales: siempre quedan espacios para la acción y la transformación, la creatividad y la voluntad de trascender. Como consideran muchos investigadores sociales, tras años de intensos debates entre estructuralistas y filósofos de la acción, se está aceptando de manera amplia que la estructura y la acción mantienen una relación dialéctica que introduce una gran complejidad en los sistemas sociales (por ejemplo, Castro, Castro y Morales; 2005:452). De lo que se trata entonces es que estas representaciones puedan emerger para comprenderlas y poder intervenir con una orientación que combine realismo y transformación.

6.4 FUNCIONES Y FACTORES CONDICIONANTES QUE CONFIGURAN LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES

Podríamos considerar la representación como una “imagen”, esquema o mapa mental que condensa un conjunto de significados, categorías, fenómenos y relaciones asociadas entre sí; estando vinculados todos estos aspectos a un contexto. Por ejemplo, una representación muy extendida de la relación entre arte y conocimiento es el de que el arte no es en sí mismo una forma de conocer, estando más vinculado con el ámbito de lo ornamental o, en el mejor de los casos, con el de la expresión; como una consecuencia directa de esta creencia, una representación frecuente es que el conocimiento artístico presenta un escaso valor cognoscitivo, sobre todo comparado con otras formas de conocer como la científica o la de las ciencias sociales. Resulta bastante evidente pues, que la “imagen” que cada cual ha construido sobre la naturaleza del arte da lugar a diferentes prácticas, a distintas motivaciones, expectativas y formas de aprender de los alumnos, cumpliendo así funciones “asimiladoras” y “acomodadoras”, que tratan de dirigir la acción y explicar el mundo de manera razonablemente coherente.

Sistematizando, las funciones básicas de las representaciones según Jodelet (2011) y Abric (2011), son:

- *Función de saber o cognitiva*, de asimilación y relación de todos los conceptos relacionados, procesos y caracterizaciones personales novedosas que se presentan en el mundo de la vida y que se comprenden desde el sentido común.
- *Función de interpretación* de la realidad cotidiana a partir de las representaciones ya interiorizadas en forma de esquemas mentales (redes de conceptos asociados) o imágenes mentales. Permite entender la realidad y explicarla.
- *Función de orientación o justificadora* de las conductas y las relaciones entre las personas del mismo grupo social o entre personas de diferentes grupos sociales, a partir de representaciones estereotipadas de personas, respuestas y actitudes, aunque, como veremos más tarde, las representaciones que se han construido en la interacción con el grupo de iguales no son totalmente rígidas ni inmutables, pudiendo, en determinadas circunstancias, transformarlas.
- *Función identitaria*, constituyen el sustrato sobre el que se construye la identidad y garantiza la especificidad de los grupos (Abric, 2011:15)

Todas estas funciones se condensan en lo que podríamos denominar función constructiva de la realidad.

Como podemos comprobar, la teoría de las representaciones sociales presenta elementos análogos a la teoría del aprendizaje de Piaget y sus esquemas (Efland, 2004:46; Castorina y Kaplan, 2008:65), a la de Vigotsky (Moscovici, 2008:94) a la de Ausubel (J.I.Pozo, 1999:216), así como a la de otros investigadores cognitivistas del aprendizaje, sobre todo en lo que respecta a la formación de lo que Ausubel denomina el conocimiento cotidiano. Nos interesa destacar para nuestro trabajo la propuesta de la profesora Karmiloff-Smith para el cambio de las representaciones en contextos escolares, incluso de las implícitas (Karmiloff-Smith, 1994; J.I. Pozo, 2003:147); al método lo denomina *Redescripción representacional*, y lo propondremos como proceso para el cambio conceptual en los capítulos 11 (pg. 229) y 23 (pg. 429).

La teoría de las representaciones sociales, sus procesos de construcción y de cambio, también tienen lazos comunes con la propuesta de Lakatos de construcción de teorías científicas que denominaba *Programas de Investigación*, y su sustitución o cambio en el devenir del desarrollo científico, al que hacemos referencia en capítulos anteriores.

Desde estos referentes comunes del cambio o reestructuración de representaciones, exponemos a continuación las condiciones de elaboración de representaciones sociales, según Tajfel y Páez (en Mora, 2002:8):

- Surgen ante un hecho nuevo o complejo que necesita comprenderse. Es similar al proceso de aparición de un conflicto cognitivo, del modo que proponen los psicólogos del aprendizaje.
- Emergen también cuando se necesita justificar estrategias para la acción, sobre todo ante el grupo de iguales o ante un grupo oponente que reclama una explicación.
- Se elaboran así mismo cuando se pretende clasificar o diferenciar las posiciones o cualidades entre grupos social y culturalmente rivales.
-

Entre los factores que condicionan la elaboración de representaciones sociales (Castorina y Kaplan, 2008:15) destacan también, en el ámbito de las identidades profesionales y de los roles educativos y artísticos, los siguientes:

1.- La dispersión de la información. La sociedad de la información en la que vivimos pone a nuestra disposición, de manera inmediata, una cantidad de mensajes que no pueden procesarse ni asimilarse de una manera práctica ni consistente. El resultado de la construcción de una idea o posicionamiento sobre cualquier aspecto referido a la labor del profesor de educación artística se “materializa” en una representación social; pero no constituye nunca una foto fija, pues se inscribe en un proceso dinámico, muy dependiente del contexto, de la naturaleza de los datos que constituyen la representación y del sujeto, y que además puede ser fragmentada, mezclada, reelaborada, rechazada total o parcialmente, etc.

Por otra parte, la información, a pesar de la sobreabundancia, siempre se presenta desorganizada y nunca será suficiente. Según Moscovici

“la multiplicidad y desigualdad cualitativa entre las fuentes de información con relación a la cantidad de campos de interés, vuelven precarios los vínculos entre los juicios y, por ende, compleja la tarea de buscar todas las informaciones y relacionarlas”. (en Mora 2002:91)

2.- Focalización. Con esta condición, los investigadores de las representaciones sociales nos advierten que en las interacciones sociales, determinados contenidos constituyen atractores de la atención social, funcionan como dianas que centran y aglutinan el interés, bien sea por motivos simbólicos, emocionales o de identidad.

El impacto o el atractivo social que proyecta un acontecimiento, un fenómeno, una idea o una imagen, propiciará la creación o el cambio de una representación. La elaboración entonces estará determinada por diversos factores contextuales y personales como actitudes, valores, nivel de formación, etc. En nuestro caso, las representaciones que poseen los padres, las madres y el alumnado en general referidas a la educación artística, son frecuentemente parciales y confusas, pero se podrían focalizar y conseguir cambiar de signo si se desarrollaran actividades participativas y lúdicas, sin renunciar a la transmisión de conocimiento significativo, por ejemplo exposiciones colectivas explicadas por los propios adolescentes, intervenciones urbanas realizadas por el alumnado, creación, proyección y debate de cortos creados también por el alumnado, etc. Este conocimiento singular que aporta el conocimiento de la cultura visual debería explicitar dos cosas: en primer lugar, que la educación artística es mucho más que dibujar o reproducir láminas “bonitas” que sólo aportan destrezas muy básicas a los individuos. La educación artística es principalmente otra forma de

conocerse, de conocer a los demás y al mundo en el que vivimos; en segundo lugar, la educación artística tiene un gran potencial para el desarrollo de capacidades creativas y expresivas en una sociedad que ha desplegado una maquinaria amplísima para frenar la creatividad, la crítica y la expresión personal. Desde estas bases, se aprovecharía el condicionante de la focalización para direccionarlo en sentido positivo.

3.- Presión a la inferencia. Complementaria de la anterior, en muchas ocasiones la presión social muestra una fuerza de arrastre para crear opinión o provocar reacciones ante determinados hechos, fenómenos o prácticas sociales.

En el ámbito cotidiano, la presión que ejercen los grupos sociales sobre sus miembros o el arrastre hacia determinados posicionamientos que imponen sujetos sociales con prestigio o poder, favorecen con una gran eficacia, la asimilación de determinadas representaciones sociales, imponiéndose mediante diferentes dispositivos propagandísticos, todo tipo de percepciones, conceptos y estéticas. La asimilación de estas las representaciones inducidas también produce la ilusión de certeza, de relevancia y de seguridad de estar en el grupo de los “elegidos”.

El estudio de las representaciones sociales centradas en el ámbito de la educación deben considerar los efectos producidos por la presión a la inferencia en situaciones donde reside una gran sensibilidad social, pensemos por ejemplo en el efecto que induce la publicación de los resultados académicos presentados en el denominado “Informe P.I.S.A.” (*Program for International Student Assessment*) en determinados colectivos sociales e incluso docentes, para aumentar el poco horario de las materias curriculares que consideran “importantes”, a costa de las que se consideran intrascendentes u obsoletas. Si consideramos además la época de crisis económica en la que nos encontramos, no causa sorpresa la buena acogida que tuvo inicialmente, en un sector de docentes y de padres y madres, el borrador del Anteproyecto de Ley Orgánica de Medidas para la Calidad Educativa, LOMCE, (en sus primeras versiones de 25-09-2012 y de 19-12-2012), según la cual se sigue disminuyendo la carga horaria troncal de la educación artística y visual, introduciendo materias nuevas en competencia, tales como iniciativa empresarial, para adolescentes de 15/16 años.

El contexto social y económico, así como una histórica infravaloración del área artística por parte de las familias y otros agentes socio-políticos, están presionando para que el proyecto en el que coincidían tanto el humanismo como la modernidad, que consiguió fundamentar la educación en un enfoque integral, esté vaciándose de contenido, sustituyéndolo gradualmente por otro de carácter fragmentario y tecnocrático. Profundizaremos en ello en la 3ª parte de este trabajo.

4.- La importancia del inicio. Aunque ni Moscovici ni sus discípulos lo mencionan, sí que lo toman en consideración algunos psicólogos del aprendizaje como Karmiloff-Smith (1994) aunque sea de manera indirecta. Desde luego, este factor, que determina la elaboración de representaciones, está presente en contextos cotidianos y escolares; pensemos, por ejemplo, en que la primera representación que se construye sobre un hecho o conocimiento queda profundamente interiorizada y, más tarde, en caso de que sea necesario modificarla o sustituirla, resulta muy difícil.

Una situación que en nuestro caso se produce con cierta frecuencia es aquella en la que tratamos de averiguar y, en su caso, modificar la representación que del arte muestran los estudiantes del 2º ciclo de la E.S.O. La crítica confusa, persistente y reactiva que dirige parte del alumnado contra toda manifestación artística que no sea la de un clasicismo canónico y convencional, está presente en casi todas las sesiones de interpretación iconográfica y estética. La observación directa de esta situación nos lleva a sospechar que son fundamentalmente aquellos alumnos que han elaborado inicialmente una representación artística de carácter convencional los que más se oponen a una concepción artística más abierta y contemporánea.

5.- La importancia del contexto. Para terminar este apartado de factores que condicionan la elaboración y la modificación de las representaciones sociales, es preciso hacer referencia a la importancia del contexto de producción al que hay que considerar como naturalmente dinámico,

complejo y conflictivo, lo que nos confirma la idea de que el análisis y la interpretación deben relacionarse desde una mirada compleja y crítica.

6.5 DIMENSIONES DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

Las dimensiones de las representaciones sociales sitúan a las mismas en un espacio de relaciones y de símbolos cuyo conocimiento facilita su funcionalidad educativa y el cambio en el ámbito que nos interesa. Las dimensiones que modulan las representaciones son:

1. **Cantidad y calidad de la información o conocimiento circulante.** Se refiere al conjunto de conceptos, acontecimientos y percepciones asociadas a un fenómeno social, educativo o cultural. Cuantas más etiquetas se puedan asociar al núcleo más riqueza representacional y más posibilidades de comprensión y modificación, en su caso.
2. **El campo de representación.** Está constituida por el espacio de referencia en la que se sitúa la representación y la organización de los atributos. Las etiquetas, ya identificadas, se organizan de forma jerarquizada, configurando una “imagen” de características generales y particulares a modo de un mapa conceptual o esquema relacional. Esta dimensión nos permite captar la naturaleza de la representación, sus fuentes, sus elementos latentes, sus tensiones, contradicciones y su mayor o menor complejidad constructiva. Nos parece importante destacar lo que plantea Banchs (en Mora, 2002:10) para obtener una comprensión correcta de una representación que se analiza, ésta se debe interpretar en el conjunto del discurso, no a partir de frases aisladas o “imágenes” parciales. Nos sugiere, por lo tanto, que el abordaje interpretativo debe fundarse en cautelas metodológicas que configuren representaciones lo más completas y extensas posibles, incluyendo aspectos “ideológicos”, valorativos, inconsistencias (si son sistemáticas), etc. Debe tenerse en cuenta a la hora de interpretar las entrevistas y otros documentos complementarios.
3. **La actitud.** Es una dimensión muy influyente y pocas veces considerada. La predisposición para aceptar o rechazar determinadas características de una representación constituye un filtro de naturaleza motivacional decisivo, aunque algo opaco y, por lo tanto, difícil de analizar. Como se refiere a un componente personal cuya naturaleza está entreverada de experiencias, valores, motivaciones y emociones, sólo es captable indirectamente a partir de la observación de la apropiación o uso de la representación en situaciones diferentes. Posiblemente, como dicen Castorina y Kaplan (2008:19) un cierto número de representaciones se construyen en una fase posterior a un posicionamiento actitudinal previo que orienta la manera en que se internaliza dicha representación, es decir, en primer lugar los sujetos asumimos una estructura tendencial (actitud) que tiñe la elaboración concreta de la representación.

6.6 EL DINAMISMO EN LA GENERACIÓN, MODIFICACIÓN Y CIRCULACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES

Todas las personas utilizamos las representaciones como recursos explicativos y comunicacionales, que condensan y expresan el pensamiento, tanto en ámbitos cotidianos como profesionales y científicos. La iconografía de los medios de comunicación y las metáforas de uso común, por ejemplo, como contenedores y transmisores de la cultura popular, nos muestran las características y valoraciones que subyacen en sus imágenes mentales, explicando, en parte, las ideas que construyen el mundo de quien las emplea.

Pero las representaciones constituyen un conjunto de mecanismos de la comunicación verbal y visual mucho más amplio que el de las metáforas verbales o visuales, pues incluso una descripción

objetiva es una forma de representación. En este apartado pretendemos aproximarnos a la noción de representación, a sus atributos y componentes, a su generación y circulación, para más tarde aplicarlos a las representaciones que sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la cultura artística y visual, así como del rol profesional y otros aspectos relacionados con la educación artística tienen los profesores.

Nos interesa especialmente analizar tanto los elementos constituyentes como la configuración de su estructura para aplicar en nuestro caso cómo circulan las representaciones, como se transforman y cómo construyen significados, que comparten los miembros de determinados grupos, en nuestro caso estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad educativa.

Iniciaremos el tratamiento de las representaciones aplicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje del currículum de la educación artística y visual con una breve aproximación a su definición. Según Jodelet (2011), las representaciones

"corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de filtro de lectura de la realidad y de guía de la acción en la vida práctica y cotidiana. En los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio de trabajo". (2011:134).

En esta cita la investigadora francesa muestra la naturaleza mediadora de las representaciones, su potencial para construir mundos y atributos estructurales.

Otro aspecto que ya desarrollaron Moscovici y Marková (Marková, 2008:119,127), y que la propia Jodelet destaca, es que esta forma de conocimiento es naturalmente dependiente de la comunicación, tanto en su manifestación intersubjetiva como en su manifestación social, la que circula y se intercambia en el espacio público. De esta manera, las representaciones van producir un efecto evidente:

"mantener una visión común a un grupo social, ya se trate una clase social, de un grupo cultural o simplemente de un grupo profesional" (Jodelet, 2011:135).

La representación se naturalizará por parte de los miembros del grupo, constituyendo evidencias que no necesitan una reflexión mínima, incorporándose a la actividad de lectura de la realidad como un filtro que tiñe el resultado final. Así, la representación guía determinados análisis de la realidad, lo que implica que oriente la acción, constituyendo la base cognitiva de las actitudes y valores de los agentes sociales.

Sin embargo, la teoría de las representaciones se esfuerza por destacar que no deben realizarse interpretaciones estáticas y mecanicistas, desde las que se entendería que una vez interiorizada y asumida una representación, ésta se mantiene sin modificaciones en el tiempo. Aunque la teoría de las representaciones es heredada, en parte, de la propuesta de Durkheim de las *representaciones colectivas*, un constructo que supone una visión muy determinista de las representaciones en la conciencia de los individuos, también es tributaria de la concepción de Weber de las *afinidades electivas*, una concepción de las relaciones entre representaciones cognitivas y acción social mucho más compleja y dinámica, (en Castro, Castro y Morales, 2005: 376; Rodríguez y García, 2007:161).

Así, el campo donde se crean, circulan y se modifican es el espacio social donde se viven las experiencias, construidas la de cada sujeto sobre una red de expectativas, conocimientos, prejuicios, etc. que hacen inviable la reproducción especular y monolítica de la representación en cada individuo.

Castro, Castro y Morales (2005:501) presentan una teoría muy interesante sobre los procesos de subjetivación, que trata de ampliar la teoría del *habitus* de Bordieu y relacionarla con la teoría de las representaciones sociales. Así, las experiencias vividas, muy vinculadas al contexto histórico, social y cultural (*fluxus*), pero también las percepciones y actitudes personales (*animus*), las identidades personales, sociales y profesionales (*habitus*), el conocimiento y la variación específica de cada caso debida al azar, abren un abanico de situaciones y direcciones por donde circulan las representaciones sociales y, por lo tanto, el producto de su actividad: la construcción social de la realidad.

Estos mapas constructivos de la realidad, en su proceso de evolución, buscan su consolidación mediante alianzas conscientes o inconscientes (*socius*) o, en su caso, el desarrollo de estrategias para la resistencia al cambio, que dibujan un entramado conceptual para la comprensión y la acción de la realidad, desde un punto de vista de la racionalidad práctica, muy complejo. (Castro, Castro y Morales, 2005: 655, 667).

En nuestro área de conocimiento, el estudio de las representaciones que tienen los diferentes miembros de la comunidad educativa sobre lo que es arte y cultura visual, y su impacto en las conciencias, es un objetivo fundamental, tanto para la comprensión del mundo contemporáneo como en el desarrollo de identidades plurales y miradas críticas, entre otras cosas porque nos hayamos inmersos en un proceso histórico en el que los objetos artísticos y las imágenes ya no son sólo artefactos que llevan incorporados una función estética, sino que son símbolos sociales y culturales que contribuyen a producir, reproducir o transformar significados, a construir identidades individuales y sociales, con una notable incidencia, además, a la imaginación de mundos posibles.

Las ideas previas de lo que es o debe ser una “clase de plástica”, el rol que debe jugar el profesor, el discurso sobre el arte y la cultura, el discurso sobre la naturaleza de la educación del arte en el momento histórico actual, el posicionamiento sobre el formalismo academicista, el discurso educativo subyacente o la imagen que se tiene de lo que es un adolescente y de cómo aprende, constituyen ejemplos, entre otros muchos posibles, de representaciones que los docentes van construyendo en la experiencia cotidiana y que condicionan el proceso de enseñanza y como consecuencia inmediata, el aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, el estudio de las representaciones en contextos cotidianos de la educación del arte y la cultura visual nos permitirá conocer el complejo entramado de roles profesionales, actitudes epistemológicas, valoraciones de la educación artística, intereses y expectativas educativas, etc. sobre todo en relación a la comprensión del momento histórico-cultural en que vivimos, el cuestionamiento de los procesos hegemónicos y a la capacidad de cambio, consiguiendo en lo posible delimitar la dialéctica existente entre institución y cambio, la reproducción y conciencia crítica y entre el sentido común y el conocimiento construido intersubjetivamente.

6.7 MODELOS QUE ESTUDIAN LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES

Se han construido diversos modelos que tratan de establecer una estructura básica del proceso de formación de las representaciones sociales, en unos casos de manera experimental y en otros

interpretando la comunicación entre los sujetos en escenarios naturales. Según Rodríguez y García (2007:162) estos modelos, aunque muy diversos, se pueden agrupar en cinco grandes grupos, la aproximación *cultural o antropológica*, la *interpretativa*, la *dialógica*, la *estructural* y la del *núcleo central*, aunque a estas dos últimas, algunos autores como María A. Banchs (2000a) las consideran dentro del mismo enfoque.

Estas orientaciones ponen el acento en elementos diferentes, aunque también comparten aspectos, tanto en el campo metodológico como en el teórico, en lo que se diferencian es en el énfasis que ponen en las distintas dimensiones epistemológicas que constituyen su núcleo teórico, a saber: la estructura, el proceso o ambas.

La aproximación cultural o antropológica, cuya investigadora más conocida es Denise Jodelet, se centra en la interrelación entre la construcción colectiva del conocimiento y la construcción individual. El constructo fundamental que emerge de esta articulación es el ya mencionado *sentido común*, al que le asigna un papel fundamental en la interiorización del conocimiento sistemático y en la justificación de las propias creencias desde lógicas adaptativas y simplificadoras (Jodelet, 2011). Aunque se reconoce ampliamente la intervención del sentido común en la construcción del denominado “conocimiento popular”, en el asentamiento de las creencias y las ideologías (Moscovici, 2004:3; Mora, 2002:22), la centralidad que ha tomado como herramienta cognitiva que tiene un papel exclusivo para la integración de los discursos complejos, por ejemplo los sistemáticos, está siendo discutida (Moscovici, 2008:91).

La aproximación interpretativa se ha preocupado más de aglutinar diferentes áreas de conocimiento en un enfoque interdisciplinar. Aunque se le reprocha desde planteamientos de enfoque positivista el uso de metodologías poco exigentes, presentan el punto fuerte de haber penetrado en muchos campos de investigación y aplicaciones como compañera de viaje. El enfoque interpretativo tiene un fundamento teórico construccionista (Rodríguez y García, 2007:163) en la que la formación de las representaciones sociales está muy condicionada por el contexto social, histórico y cultural.

La orientación dialógica, por otra parte, defiende que el proceso de formación de representaciones sociales se co-construye mediante el “diálogo” entre el sujeto y el grupo, asentando la teoría en una epistemología que trata de superar las diferentes dualidades que tensionan la realidad. Así, la representación social está inserta en una especial dialéctica que sintetiza los diferentes polos en oposición: lo individual y lo social, el conocimiento racional y el cotidiano, lo abstracto y lo concreto, las miniteorías y las macroteorías, carácter consensual y carácter divergente de la acción constructiva,... etc.

Otras concepciones más funcionales tratan de desarrollar teorías de las representaciones factuales sin ser contradictorias con las anteriores, pues presentan características y aspectos análogos: son las conocidas como el enfoque de *toma de posición o procesual* y el enfoque *estructural* (Tania Rodríguez Salazar, 2007:164). De las dos aproximaciones mencionadas, he desarrollado el enfoque estructural a través de la denominada *Teoría del Núcleo Central*, aunque en la práctica investigadora se adopten procedimientos que combinan aspectos de diferentes orientaciones. Posiblemente debido al poder explicativo referente a la emergencia de representaciones, así como a la interactiva organización de sus componentes y su naturaleza abierta y plural (Martín Mora, 2002:16), como veremos más adelante, la Teoría del Núcleo Central presenta un gran potencial para la investigación de las representaciones de docentes y del alumnado de educación artística.

6.8 LA TEORÍA DEL NÚCLEO CENTRAL

Hasta ahora hemos presentado los elementos, las dimensiones, las aproximaciones teóricas más importantes. Este recorrido lo hemos introducido de manera muy general, con lo que tiene este uso de simplificación, pero tratamos de presentar un panorama que mostrara a la vez su heterogeneidad, y la multiplicidad de caminos abiertos desde la combinación de elementos, perspectivas y dimensiones.

Por otra parte, las aplicaciones a diferentes campos sociales están siendo muy útiles y ricas en interpretaciones (Moscovici, 2008; Jodelet y Guerrero, 2000; Castorina y Kaplan, 2008). Una forma de interpretar esta diversidad de enfoques dentro de la teoría es la que proponen Rodríguez y García (2007:167) al considerar la teoría de las representaciones como un cuerpo organizado de conocimientos que al desarrollarse desde distintas metodologías y procesos de investigación, aporta esta riqueza de enfoques prácticos, que no parecen, por otra parte, ser contradictorios.

De manera esquemática, la teoría del núcleo central propone que las representaciones están constituidas por una entidad central o *código central* y un entramado de *elementos periféricos*.

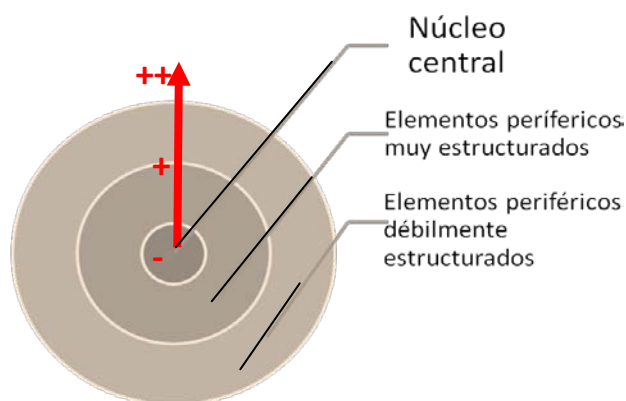
El componente principal es el *núcleo central* en tanto que establece la significación de la representación como un todo, en este caso se dice que su función es de generación; pero al mismo tiempo, el núcleo central también determina su estructuración, entonces se considera su función organizativa.

Las características del núcleo central son especialmente interesantes, pues nos ayudarán a explicar algunas interpretaciones de las representaciones de estudiantes y del profesorado que pudieran parecer contradictorias o paradójicas.

Estas características del núcleo central son:

- *Estabilidad*. El núcleo, una vez generado, se comprueba que está firmemente asentado y es muy difícil modificarlo; por otra parte es normal esta estabilidad, que asegura una cierta seguridad cognitiva y comunicativa.
- *Coherencia*. Relacionada con la anterior, esta característica procura mantener la misma lógica y el sentido en el núcleo, lo que garantiza una percepción verosímil y razonable de la representación.
- *Expresión del consenso del grupo*. El núcleo se construye originalmente en interacción con un grupo social, cultural o profesional, aunque sea de manera mediada por artefactos culturales y, por lo tanto, constituye una manifestación de dicha relación.
- *Enraizamiento en el sistema de valores del grupo*. En la interacción del sujeto con el grupo, durante la construcción de la representación de que se trate, se desarrollan valores y actitudes que el colectivo, sutilmente, se encarga de reforzar. En muchas ocasiones, mediante rituales sociales.

Los elementos periféricos se vinculan a los núcleos organizándose cognitivamente de manera jerárquica, las investigaciones se fijan tanto en los contenidos como en aspectos estructurales de las representaciones sociales, lo que contribuye a comprenderlas de manera más precisa y útil. Una representación se define, desde esta perspectiva, como una estructura cognitiva que presenta elementos centrales, estables y profundos, a los que se les asocia elementos periféricos, que son más provisionales y modificables, ordenados en estructuras de diferentes rangos.



La flecha indica el potencial de cambio: A mayor cercanía al núcleo menor capacidad de transformación de la representación; el núcleo presenta pocas posibilidades de cambio.

Gráfico nº 6-2 Elaboración propia

Aceptando ampliamente la concepción de una organización articulada en núcleos centrales y periféricos de las representaciones, el paso siguiente, la distinción entre elementos centrales y periféricos, y su estructuración, presenta algunas dificultades metodológicas como sugieren casi todos los investigadores de este enfoque (Rodríguez Salazar, 2007:168), desarrollándose el debate entre los que piensan que deben priorizarse las metodologías cuantitativas y los que consideran que las cualitativas permiten una comprensión más profunda. Coincidimos con autores como Mora (2002:14) o Rodríguez y García (2007:171) en que ambas perspectivas metodológicas pueden ser adecuadas según las características del estudio de que se trate y, en cualquier caso, lo que debe atenderse es la naturaleza de la investigación y sus fines.

6.9 LOS *THEMATA* COMO COMPONENTES FUNDAMENTALES DEL NÚCLEO CENTRAL

También guían las acciones que desarrollan los individuos en la toma de decisiones relacionadas con dichas teorías, en el desenvolvimiento de la profesión o en actividad investigadora (Banchs, 2000b).

Los *themata* constituyen elementos fundamentales en la configuración del núcleo central de las representaciones, estando formados por contenidos sobre los que existe un gran grado de consenso del grupo de referencia, lo que aporta estabilidad y permanencia en el tiempo. Forman parte de la memoria colectiva y del lenguaje, pudiéndose relacionar con los temas persistentes que circulan en la sociedad a través de metáforas familiares, símbolos, sistemas ideológicos, imágenes, etc., que se reproducen a través de los medios de comunicación, rituales costumbristas y otros mecanismos sociales.

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Relacionado con la memoria colectiva y la historia del grupo	Permite la integración de las experiencias individuales y las historias pasadas
Consensual: define la homogeneidad del grupo	Soporta la heterogeneidad del grupo
Es estable, coherente y rígido	Es flexible y tolera contradicciones
No es muy sensible al contexto inmediato	Es sensible al contexto inmediato
Cumple las siguientes funciones: – generador del significado de la representación – determina su organización	Cumple las siguientes funciones: – Permite la adaptación a la realidad concreta – Permite la diferenciación del contenido – Protege al sistema central

Tabla 6-3 Elaborado a partir de la propuesta de Jean Claude Abric (2001)

Para Moscovici (2004) los *themata* podrían influir directamente en el sentido común, al servirse éste de las representaciones tematizadas o metafóricas como mecanismos cognitivos explicativos o justificativos, es decir, *"como fuentes poderosas para la generación de ideas"* (Rodríguez y García, 2007: 173).

Las características que presentan los *themata* son:

- Se articulan en esquemas o estructuras de pocos *themata* que se asocian entre sí y con elementos periféricos, formando fragmentos mixtos de creencias y conocimientos "canónicos", asumidos de manera incuestionada por el grupo. En nuestro caso, hay colectivos sociales que representan el arte con la exclusiva función de representar la belleza; una belleza "canónica", idealizada y muchas veces de iconografía figurativa.
- Cada *themata* es dependiente de determinados contextos sociales y culturales, es decir, emergen ante específicas condiciones de la realidad de prácticas sociales. Por ejemplo, en el ámbito de la enseñanza del arte, hay una tendencia a asimilar la capacidad de "dibujar bien", es decir a la capacidad de reproducir gráficamente con más o menos similitud el modelo original, con la creatividad y la "competencia artística", como veremos en el capítulo en que interpretamos las entrevistas y los cuestionarios. En el ámbito familiar también es frecuente encontrar explicaciones que justifican la nula capacidad de dibujar del hijo o de la hija, y por lo tanto, la escasa implicación para abordar la materia.

Según Lizcano (2005:144) las metáforas pueden adoptar varias formas representacionales, constituyéndose como componentes fundamentales de la cognición que además de tener una función explicativa (por analogía) muestra una función constructiva de creencias e ideologías, entendidas éstas en su sentido más amplio. De esta manera las metáforas tienen una gran similitud como dispositivo cognitivo con las representaciones sociales y las propuestas de Lakoff en el ámbito de la pragmática y con las de Sperber (2005) en el campo de la antropología cultural. Sin embargo, desde estas analogías básicas, Lizcano trata de desmontar lo que considera una conceptualización muy extendida referida a las representaciones: la supuesta validez universal de las interpretaciones del contenido metafórico. Antes al contrario, la representación debe considerarse social e históricamente situada:

"...un sujeto que para construir sus conceptos y articular su discurso, selecciona unas metáforas y desecha otras en función de factores sociales (presupuestos culturales, intereses o aspiraciones de grupo o clase, alianzas o exclusiones, características de los destinatarios, prestigio social de los discursos que son fuente de los préstamos metafóricos, etc.)" (Lizcano, 2005:139).

Desde esta óptica, la analogía entre los *themata* y las metáforas conceptuales es amplia, pudiéndose considerar equivalentes en términos prácticos. La relación entre representaciones sociales y metáforas se ha estudiado por diferentes equipos de investigación entre los que destacan, además de los mencionados, Kövecses, Andrade y Strauss, Holland y Quinn (en Rodríguez y García, 2007:174). En general, estos investigadores coinciden en que el análisis de las metáforas en el discurso constituye un método adecuado para establecer mapas de representaciones sociales en los que se organizan jerárquicamente el núcleo central o núcleo duro de la representación y los elementos periféricos, siempre desde un enfoque cualitativo. En síntesis, el estudio de las representaciones debe desarrollarse a partir del análisis de las metáforas, sin olvidar la interpretación del contenido descriptivo e intencional del discurso.

6.10 PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y MODIFICACIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES: LA SOCIOGÉNESIS, LA MICROGÉNESIS Y LA ONTOGÉNESIS

Todas estas aproximaciones que hemos mencionado anteriormente coinciden en que las representaciones se construyen en las múltiples formas de interacción con el entorno objetual, social y cultural cotidiano, interpretando éste en sentido amplio: dialogando sobre los contenidos de una

exposición en el Instituto, preparando una intervención artística en un parque urbano, interpretando los significados profundos de una imagen publicitaria o contemplando en un museo un conjunto de obras artísticas, es decir, a partir de una serie de materiales de diferente naturaleza que se presentan ante los sujetos en distintas situaciones.

Pretendemos aplicar ahora una mirada más precisa que determine las formas de enfocar el análisis de los procesos las representaciones (representar las representaciones). Se pueden establecer tres tipos de intereses analíticos relacionados con las representaciones, a saber, la sociogénesis, la microgénesis y la ontogénesis (Duveen y Lloyd, 2008:34). La **sociogénesis** es el proceso de constitución y evolución de una representación social en el tiempo, en este caso interesa no sólo determinar la creación de la representación, sino también cómo va transformándose con el tiempo para una comunidad amplia o para toda la sociedad, investigando las influencias, las presiones, el cambio de contextos históricos, etc., por ejemplo, cómo ha evolucionado la naturaleza del arte y de la cultura visual a lo largo del siglo XX, desde el surgimiento de las primeras vanguardias artísticas. Lleva inherentemente asociado una perspectiva diacrónica. La **microgénesis** hace referencia al proceso de formación o cambio de representaciones en contextos sociales y culturales específicos en un tiempo concreto, es decir, en las interacciones cotidianas en la que se involucran los individuos en tanto miembros de grupos con perfiles sociales definidos, por ejemplo cómo se configuran la representaciones sociales de la educación artística de manera comparativa entre docentes que hayan realizado un máster de didáctica de la educación artística, en contraste con docentes cuya formación en el área se resume en la realización del curso para la consecución del Certificado de Aptitud Pedagógica. La **ontogénesis**, por otra parte, aunque se considera un proceso generativo de representaciones sociales, el punto de mira se centra la interacción de los individuos en un grupo concreto y las formas personales de asimilar representaciones y, en su caso, de explicar las variaciones conceptuales o las resistencias, por ejemplo la asunción de la interdisciplinariedad artística como uno de los ejes articuladores de las prácticas de un departamento de artes visuales, y por lo tanto, la posible incorporación en la programación didáctica de la ESO, para la realización de actividades colaborativas con otras materias, por ejemplo teatro o música, o el desarrollo de acciones artísticas integrales como *performances*; en este caso, en la discusión emergerán necesariamente diferentes enfoques profesionales, diferentes representaciones de lo que significa la educación artística en la sociedad contemporánea, así como la representación social del arte que han asimilado los distintos miembros del departamento.

Una vez más queda subrayado que las representaciones se sitúan en el espacio donde interactúan lo individual y lo social, lo micro y lo macro de las relaciones y las estructuras sociales, un espacio complejo y performativo pero con un gran potencial para interpretar la construcción de teorías sobre la educación artística, sus desarrollos curriculares, así como los cambios que tienen lugar en su campo. Como todos los constructos que operan y circulan en los sistemas sociales, las representaciones se producen mediante la intervención de dispositivos culturales y mecanismos cognitivos, que constituyen la parte “material” desde la que se elaboran. Ésta está formada por los siguientes componentes:

- Un **sustrato cultural** que se ha formado en el seno de la sociedad en el devenir histórico. Dicho fondo está formado por hábitos culturales, conocimiento popular, mitos, estereotipos y, en general, creencias que son asumidas ampliamente. También pertenecen a este grupo de elementos constituyentes los valores sociales, considerados básicos e históricos, que conforman la memoria colectiva y la identidad del grupo, semejante a un *genius loci*, saturado de señales, símbolos y signos metafóricos. Estos elementos se vehiculan a través de Instituciones materiales o inmateriales, como el lenguaje o el gusto estético.

- Los procesos de **objetivación** y **anclaje**, aunque los desarrollaremos más adelante anticipamos una breve descripción. Mediante la *objetivación*, las representaciones, incorporadas de manera abstracta, se proyectan a través de su expresión en formas concretas para comunicarse e interpretar el mundo. Con el *anclaje*, lo no familiar o remoto se incorpora en términos de otras representaciones o categorías cotidianas, es decir, ya asimiladas por el grupo social (Duveen y Lloyd, 2008:30).
- Las **prácticas sociales**. La propia actividad del grupo va conformando las representaciones sociales, sobre todo en sus intercambios comunicativos intragrupales o intergrupales, considerando además el contexto histórico, social y cultural. Una sociedad o grupo social que normaliza en la familia y en la escuela, por ejemplo, los viajes culturales, la visita a los museos o la visualización de programas televisivos que proyecten contenidos referidos al arte y la cultura, asociándolo a una sensación de disfrute sensorial e intelectual, está generando a partir de estas prácticas una representación del arte y la cultura muy distinta de otras sociedades o grupos en los que la cultura ocupe un lugar reducido, asociado además a percepciones aburridas. Los medios de comunicación y las Instituciones juegan un papel de primera magnitud en la construcción y en la orientación que tomarán dichas representaciones.

Desarrollando el segundo factor de construcción de representaciones, la objetivación y el anclaje intervienen de forma complementaria, es decir, son dos operaciones diferentes cuyos efectos cognitivos y sociales se relacionan (gráfico 6-3), aunque operan en sentido inverso como veremos a continuación.

6.10.1 La objetivación

Constituye la parte del proceso en la que se materializan las percepciones, ideas, creencias, etc. en forma de esquema mental, conformando algo así como un núcleo conceptual, abstracto y muy consistente, pero con signos claves, que pueden ser símbolos o metáforas, los cuales contribuyen a su identificación posterior. Este núcleo conceptual se materializa en una “imagen mental”, adoptando la forma que tienen las cualidades de lo figurativo en cuanto a inmediatez en la evocación y manipulación mental (Mora, 2002:11), se muestra como un proceso de modelización gradual. Por ejemplo, la representación social de la belleza, para un determinado grupo social, se construye a partir de las imágenes vistas en diferentes situaciones, a partir de las cuales se extraen y se memorizan sus atributos comunes, además se concretan, se matizan y se expanden en los intercambios comunicativos, en la visualización de determinadas películas, con las lecturas relacionadas con la concepción estética elegida, etc.

Este proceso de modelización constituye un mediador entre el conocimiento o la “realidad” y su representación, cumpliendo varias funciones entre las que destaca la de servir de marco estable desde la que orientar las interpretaciones y comportamientos. La aproximación estructural mencionada anteriormente es la que más se ha centrado en estudiar y desarrollar esta fase del proceso de representación.

El proceso de objetivación se compone a su vez de tres fases (Mora, 2002:11), en primer lugar, la denominada *construcción selectiva*, cuya función consiste en la selección y descontextualización de los materiales que construirán la representación; se retiene sólo aquella información que ha sido filtrada en función de las creencias y valores dominantes, y posteriormente se descontextualiza de la situación concreta para que puedan ser aplicados a otros casos. En segundo lugar, la información seleccionada y descontextualizada se organiza y jerarquiza en un esquema figurativo o que tiene sus

mismas propiedades, como un mapa conceptual o una imagen; este esquema es sintético, simple y concreto; Moscovici (2004) denomina a esta fase *formación del núcleo figurativo*, cuya propiedad es la de concentrar la esencia del objeto o concepto representado, facilitando el pensamiento y la comunicación entre las personas, así como la comprensión de conceptos complejos. La tercera fase del proceso o *naturalización* consiste en la habituación o transformación de la representación en una realidad cotidiana, como si la representación fuera tan obvia e intemporal como un objeto natural. Este mecanismo es tan potente que, por ejemplo, en los objetos materiales del entorno, lo que se percibe del mismo ya no son sus características directas o empíricas, sino las asignadas a la representación, las interiorizadas. En el ámbito educativo es frecuente comprobar la fuerza de los estereotipos o el poder de las representaciones en todos los miembros de la comunidad, lo que repercute directamente en el aprendizaje, que implica, según el tipo de contenidos, el cambio de representaciones (Rodrigo y Correa, 1999:79).

Cuando se pasa de lo teórico a lo práctico se perciben las resistencias para el cambio de representaciones tradicionales, pues éstas son consideradas como “naturales”, “son así de toda la vida”, sucede por ejemplo cuando se analiza el rol pasivo, subsidiario y centrado en aspectos secundarios con el que se ha representado y se sigue representando a la mujer en la publicidad, choca a un número significativo de estudiantes, o cuando se aborda el concepto de belleza, que consideran universal, absoluto e intemporal, coincidiendo “naturalmente” con el que el alumnado ha interiorizado desde su grupo de referencia, sin embargo, siguiendo con este ejemplo, la cuestión es algo más compleja, pues podemos comprobar cómo en muchas ocasiones los sujetos muestran ciertas incongruencias al manifestar en unos contextos representaciones en los que subyace una teoría social o un gusto estético determinado, y en otros contextos una filosofía o gusto estético vinculado a un sistema bien diferente. Abordaremos esta cuestión al tratar el concepto de *polifasia cognitiva*.

6.10.2 El anclaje

Es otro proceso que contribuye a la formación de representaciones, pero en este caso se trata de incorporar lo extraño convirtiéndolo en familiar. El dinamismo interno de extensión o modificación de las representaciones se produce a partir de la relación dialéctica, según Jodelet (2011:136) entre lo nuevo y lo ya representado. El anclaje consiste en el vínculo de la representación individual con la colectiva, es decir, en el enraizamiento social de la representación. A diferencia de la objetivación, que consistía en la constitución formal de la representación, el anclaje procura la integración cognoscitiva de la representación individual dentro de un conocimiento ya representado con anterioridad, es decir, incorporar lo extraño en una red de significados compartida por el grupo. Esto se realiza mediante dos posibles modalidades:

- Incorporación del objeto que se va a representar en un marco de referencia conocido y preexistente
- Conversión del objeto en un instrumento social de comunicación; dentro del grupo el objeto representado se utilizará como elemento de identificación, aceptación, distinción, separación, etc.

Una vez establecido este vínculo, se asegura, por una parte, la creación de un espacio compartido, en el que las personas muestran signos comunes, lenguajes, símbolos y significaciones con el que pueden entenderse y, por otra parte, se asegura el sentido de grupo y la “certeza” de que el conjunto de significados compartidos es firme y verdadera.

El anclaje logra la integración del conocimiento dentro de un conjunto de conceptos previamente circulante, como expone Mora:

"Al insertarse el esquema objetivado dentro de una red de significaciones, la representación social adquiere una funcionalidad reguladora de la interacción grupal, una relación global con los demás conocimientos del universo simbólico". (2002:12)

El anclaje permite crear las condiciones para que se cumplan las tres funciones de las representaciones que mencionamos anteriormente, a saber: *función cognoscitiva* de integración de la información nueva, *función de interpretación* de la realidad y *función orientadora* de los comportamientos y las relaciones.

Aunque el proceso de anclaje permite abordar las innovaciones o incorporar nuevas concepciones que pueden resultar poco familiares, se constata con frecuencia que no todos los grupos sociales afrontan las novedades de la misma manera, evidenciándose así los mecanismos de defensa y el enraizamiento de algunas representaciones en determinados sectores sociales y profesionales, y su dependencia de símbolos y discursos que tienen asociados emocionalmente a las identidades grupales. Estos mecanismos de defensa comienzan en la propia selección de información, aceptando sólo la que se adapta a los intereses, tradiciones y valores específicos o identitarios del grupo; si el artefacto nuevo que emerge en el campo social presenta rasgos que pueden ser susceptibles de favorecer los intereses específicos del colectivo social, éste lo catalogará como asimilable o incluso como propio (gráfico 6-4).

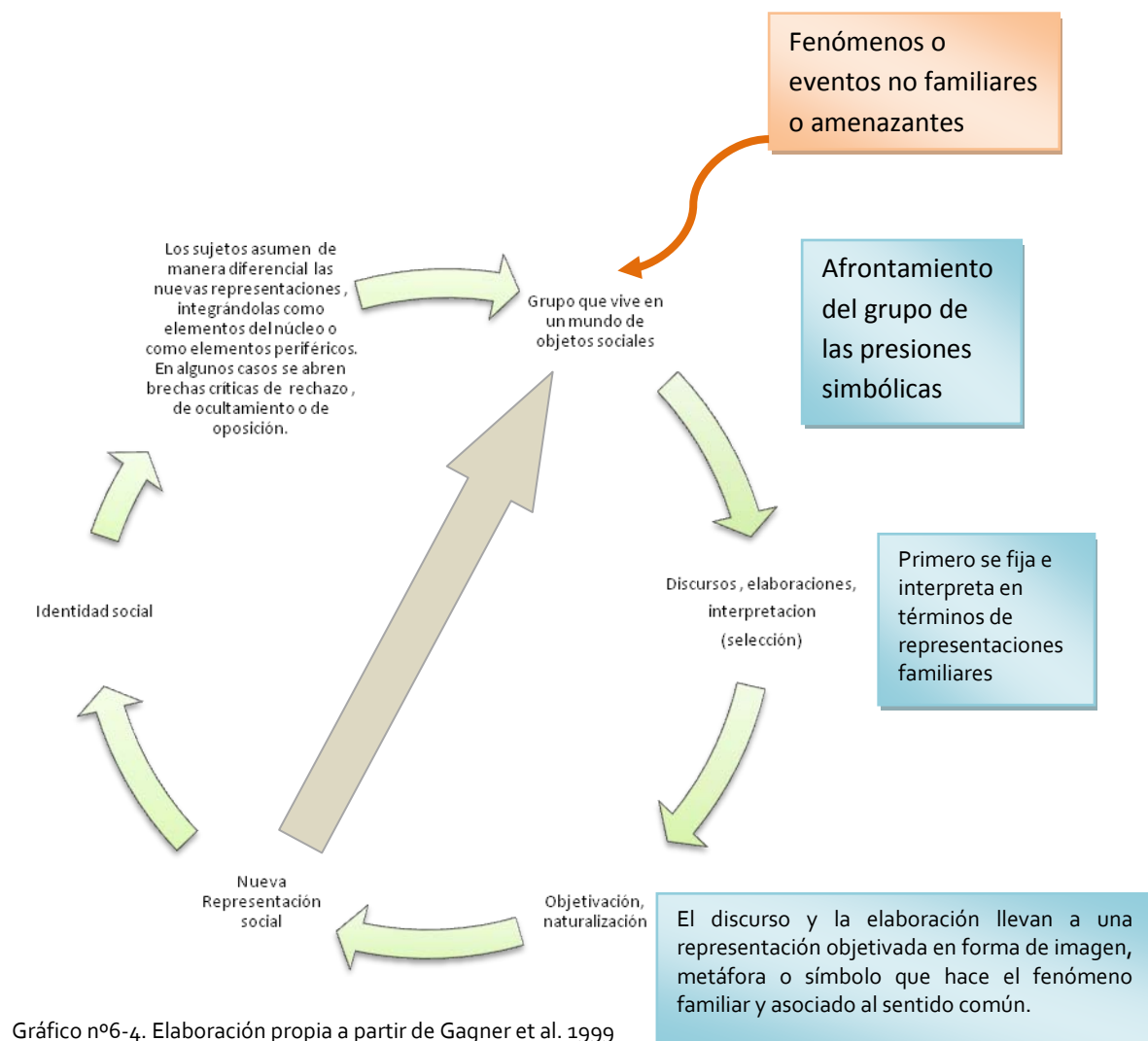
El estudio del proceso de anclaje permite la iluminación de las siguientes formas de atribución de significado:

- El modo en que se genera el significado atribuido al objeto nuevo en relación al sentido general que impregna la representación.
- El uso de representaciones sociales como "ideologías" o marcos de referencia con los que interpretar el mundo, valorar otras representaciones o juzgar hechos.
- El anclaje también permite la comprensión de las representaciones como guías que orientan las conductas.

Los procesos de objetivación y anclaje son comparables a los procesos de asimilación y acomodación de la teoría piagetiana (Lacolla, 2005:7) pues, por una parte, la integración de los conocimientos nuevos cambia nuestra estructura cognitiva (acomodación) y, por otra, nuestros esquema cognitivos previos modifican el objeto para poder ser incorporado, es decir, asimilado. La diferencia sustancial entre la propuesta de Piaget y la teoría de las Representaciones Sociales es que en el aprendizaje cognitivo, el sujeto se enfrenta a través de su actividad interior, al aprendizaje de conocimientos académica y culturalmente estructurados, por el contrario, las representaciones sociales tratan con conocimientos o informaciones que circulan en los grupos sociales con los que se relacionan los sujetos, por lo tanto, las representaciones sociales se hallan en el espacio donde interactúa lo individual y lo colectivo; en este sentido también la teoría de las representaciones comparte elementos significativos con la visión de Vygotski, sobre todo en la importancia de la cultura y la interrelación comunicativa. Por otra parte, los contenidos de las representaciones sociales hacen referencia a conocimientos de sentido común enraizados en lo cotidiano, lo profesional, lo identitario,...etc.

Así mismo, los procesos de objetivación y anclaje presentan rasgos análogos al concepto de *habitus* de Bordieu (1999:11) en el sentido de que están condicionados por el pensamiento de los grupos y por la posición social y cultural de éstos.

SOCIOGÉNESIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES



6.11 EL PRINCIPIO DE LA *POLIFASIA COGNITIVA* EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Del estudio del sentido común, Moscovici concluye que coexisten en el individuo diferentes modos de pensamiento y lógicas, cuestionando así algunos aspectos de la teoría de la adquisición de conocimiento de Piaget (Moscovici 2008:105), el cual, partiendo de la tradición racionalista, concibe el aprendizaje como la evolución del pensamiento en etapas progresivas, de manera que la etapa más desarrollada presentará una estructura cognitiva superior, que aplicará necesariamente en todas las situaciones y ámbitos donde se desenvuelvan los sujetos: en el social, en el profesional, etc. Sin embargo, la experiencia demuestra que habiendo alcanzado los sujetos etapas evolutivas superiores, no aplican en determinados ambientes cotidianos la lógica o nivel de desarrollo cognitivo que se supone que se ha alcanzado en contextos de formación.

Los investigadores de las representaciones sociales aceptan generalmente que los individuos emplean lógicas diversas en función del contexto, de variables personales y de la naturaleza de las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo y de estos con el entorno social y objetual

(Moscovici y Marková, 2008:129). En nuestra área de conocimiento, la experiencia nos enseña que un sector del profesorado, en departamentos o en foros informales, postula con convicción la necesidad de un cambio curricular para el desarrollo de una educación artística diferente, sin embargo, los mismos docentes en otros contextos, por ejemplo de formación permanente, defiende que el cambio debe centrarse sólo en desarrollar nuevas actividades que motiven más y mejor a los estudiantes, con soluciones que se fundamentan exclusivamente en el uso de las nuevas tecnologías o en actividades vistosas, pero que en definitiva se mantienen dentro de marco teórico-ideológico reproductorista o tradicional. No pretendemos buscar, a partir del concepto la *polifasia cognitiva*, el amplio abanico de diferentes lógicas que parece presentar el profesorado en sus decisiones o en su actividad docente cotidiana, ni pretendemos destacar sus incongruencias argumentales o teóricas, lo que pretendemos es aproximarnos a una circunstancia muy habitual en todos los ámbitos sociales y profesionales, para comprender los dispositivos cognitivos que actúan para la toma de decisiones curriculares, la asunción de roles profesionales, y la presión del contexto en las justificaciones teóricas sobre la naturaleza de la educación artística y visual.

Por otra parte, el concepto de *polifasia cognitiva* también nos acerca al estudio del grado de comprensión y de incorporación en el discurso profesional que se evidencia ante el encuentro con determinadas representaciones que pueden ser conflictivas, pues cuestionan a las hegemónicas que circulan entre los miembros de la comunidad docente, y que en ocasiones llevan asociados etiquetas de género, culturales, profesionales, políticas o ideológicas. Tal es el caso, por ejemplo, de las siguientes representaciones que exponemos en pares contrapuestos en la tabla 6-5. Ambas lógicas, en cada nivel de emparejamiento en la tabla, pueden ser esgrimidas por los mismos docentes en contextos diferentes:

Ejemplo de representación que se usa en determinados contextos	Ejemplo de representación que se utiliza por las mismas personas en contextos diferentes a los que se usan en la columna de la izquierda.
Todas las personas disponemos de un potencial para el desarrollo de la creatividad; se puede desarrollar diferencialmente en cada persona con métodos adecuados.	La creatividad es una capacidad que sólo algunas personas poseen.
La educación artística consiste en la enseñanza de procedimientos y técnicas gráficas y plásticas.	La educación artística consiste en la organización de unas prácticas y experiencias visuales, culturales y cognitivas para incorporar a los adolescentes de manera crítica a la sociedad compleja contemporánea.
La cultura visual no es adecuada para su incorporación en la ESO	La educación artística en la ESO debe incorporar la cultura visual y los nuevos lenguajes visuales y concepciones culturales, pues son los que ya usan y visualizan en su vida cotidiana

Tabla 6-5 Elaboración propia

Queremos enfatizar algunas de las condiciones para la emergencia o la modificación de representaciones que, aunque se han tratado anteriormente, las queremos vincular también al contexto teórico de la *polifasia cognitiva*; en primer lugar, la actitud abierta y autocrítica, de búsqueda y cuestionamiento de lo normalizado; en segundo lugar, el tipo de vínculo con el grupo de referencia condiciona la manera en que las representaciones se incorporan a los esquemas cognitivos propios, pues pueden asociarse al núcleo central o a los elementos periféricos, más difusos y sensibles al contexto; en tercer lugar influye la naturaleza de la representación, es decir, el poder simbólico y la capacidad explicativa como factores activos que inciden en la construcción de creencias y teorías de sentido común; en último lugar, la manera en que se difunden las representaciones de otros grupos sociales. Rodríguez Salazar lo expone así:

"En cualquier sociedad moderna los actores sociales, sean individuos o grupos, se exponen a una cantidad impresionante de contenidos culturales que son contradictorios, imprecisos y que expresan visiones de grupos sociales distintos. Es decir, las personas y los grupos no solamente conocen, aceptan y contribuyen a la preservación o la transformación de las representaciones de los grupos a los que pertenecen, sino también reconocen, discuten las representaciones sociales ajenas" (Rodríguez y García, 2007:180).

Los aspectos más significativos, desde nuestro punto de vista, de la *polifasia cognitiva* son:

- El énfasis en el dinamismo interno de las representaciones, en las que su interacción con otras es continua y dialéctica, reforzándose una vez más la importancia del contexto en la construcción de conocimiento.
- La centralidad que toma el subjetivismo frente al objetivismo racionalista, consolidándose en este campo también dicho paradigma de las ciencias sociales.
- La coexistencia simultánea de varias representaciones sociales en el mismo sujeto o en el mismo grupo, con el mismo referente conceptual. El problema en este caso consistiría en delimitar cuando estas diferentes representaciones son compatibles, incompatibles o en algunos casos inconmensurables.

6.12 TIPOS DE REPRESENTACIONES

Fue Moscovici quien propuso la primera clasificación de las representaciones según el criterio de la capacidad real de cambio en el dominio al que pertenecen (Rodríguez y García, 2007:178); así, las categorías representacionales son:

1.- **Representaciones hegemónicas.** Son las dominantes, tendiendo a prevalecer sin variaciones en las prácticas sociales, por ejemplo en nuestro ámbito de investigación es hegemónica la representación de la educación artística como la enseñanza de técnicas gráficas y prácticas que se llevan a cabo mediante la elaboración de láminas y objetos que se adecúan, más o menos, a unas directrices preestablecidas, emanadas de una autoridad académica que nunca se cuestiona en cuanto a la idoneidad de sus propuestas curriculares, culturales, estéticas y artísticas.

2.- **Representaciones emancipadas.** Son las que ponen en circulación grupos sociales diferentes a los mayoritarios. Las representaciones emancipadas son propuestas que difieren de las hegemónicas sin ser necesariamente alternativas, aunque en ocasiones confrontan con aquellas. Siguiendo con el ejemplo anterior, una representación emancipada es la que considera que la educación artística debe incluir como elemento central del currículum la producción de imágenes mediante el uso de las nuevas tecnologías, tales como máquinas fotográficas digitales, programas de tratamiento de la imagen, uso de escáner,... etc. Es habitual que estos dos tipos de representaciones convivan sin grandes tensiones, siempre que las emancipadas no cuestionen el dominio de las primeras.

3.- **Representaciones polémicas.** Éstas se manifiestan en su fase inicial por su intención de ser alternativas a las hegemónicas y pugnan con éstas para sustituirlas como predominantes. Una representación polémica, en el mismo ámbito en el que nos hemos fijado en los otros tipos, lo constituiría el enfoque de la didáctica de la educación para la cultura visual que trata de incorporar en el currículum contenidos, procedimientos y actitudes que ponen énfasis en el desarrollo de la autonomía personal, el conocimiento crítico y la comprensión compleja de la sociedad y de la cultura a partir de la interpretación de la cultura visual y de las prácticas de diferentes lenguajes expresivos desde una perspectiva integral.

Aunque esta clasificación plantea algunas dudas entre muchos investigadores de las representaciones, en general se valora el potencial para una categorización básica que nos acerca a la

determinación de cuáles son los elementos del núcleo central y cuáles son los periféricos, como plantean Rodríguez y García (2007:177). Estas mismas autoras aceptan esta diferenciación de representaciones, pero no tanto como tipos alternativos entre sí, sino como “estados” que coexisten en grados diversos en todo el ámbito social, y que van evolucionando de diferente manera. Por esta misma razón, se prefiere hablar de contenidos hegemónicos emancipados o polémicos en lugar de tipos.

Estos contenidos indicarían diferentes niveles en la construcción o asunción de discursos que circulan, tanto en el plano individual como en el de grupos, así como grados variados de “fuerza simbólica, aceptación y legitimidad social”. En el campo que investigamos, es fácil observar las diferentes disposiciones y tendencias a la hora de aplicar y adaptar el currículum oficial, dentro siempre de determinadas orientaciones que están históricamente consolidadas, por ejemplo, en el grupo de profesores que consideran prioritario el desarrollo del lenguaje gráfico y la enseñanza del dibujo en el nivel de tercer curso de la ESO, se pueden encontrar diversas posiciones respecto de dicha práctica, entre las que podrían encontrarse la del copiado de láminas aportadas a los alumnos o bien la del dibujo de memoria, el dibujo como actividad de conocimiento y observación, el dibujo libre, dibujo a partir de una cuadrícula proporcionada, etc. La elección del profesorado por unos procedimientos u otros dependerá de factores como la experiencia personal, las teorías didácticas asumidas, las condiciones materiales y temporales etc. Las competencias desarrolladas por el alumnado en unos casos y otros son bien distintas y apuntan a objetivos didácticos diferentes.

En cualquier caso, en un mismo Departamento de Artes Plásticas y Visuales, aún pudiendo parecer, para observadores externos, que abordan unos contenidos y procedimientos equivalentes, no lo son en la práctica educativa, produciéndose en muchos casos intensos debates profesionales, en los que confrontan diferentes representaciones de lo que debe constituir el objetivo educativo de la enseñanza del lenguaje gráfico-plástico y el conocimiento cognoscitivo pertinente que debe ser aprendido por el alumnado, y es en estas confrontaciones donde se muestran las representaciones que gozan de mayor legitimidad académica, las que se fundamentan en el prestigio de lo novedoso, las que proporcionan la justificación desde lo normativo-legal, o las que explican el enfoque adoptado desde unos determinados valores culturales, artísticos o educativos, entre otras posibles argumentaciones públicas.

6.13 LA TRANSFORMACIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES

Hemos expuesto más arriba que la estructura de las representaciones se compone de un núcleo central y de elementos periféricos, el primero muy estable y los otros más difusos y variables.

Los grupos sociales y los sujetos construyen y transforman sus representaciones en la interacción con otros esquemas, imágenes, metáforas y signos, con la condición, según Jodelet (2011:138), de que se compartan en gran parte los esquemas dominantes. En la medida que estas representaciones dominantes van siendo problematizados y cuestionados desde diferentes sujetos sociales, van perdiendo gradualmente legitimidad social e histórica y comienzan a perder su estatus hegemónico o a ser sustituidos, de modo análogo a los modelos que explican la sustitución de paradigmas en el ámbito científico, según las propuestas de Khun o Lakatos.

Si el poder de los *themata* radica en que son representaciones simbólicas o metafóricas tan habituales o normalizadas que no son discutidas ni pensadas (en muchos casos inconscientes), una de

las formas de transformarlas consiste, en primer lugar, en hacerlas evidentes, “visibles”, para más tarde problematizarlas y proponer otras representaciones alternativas que resuelvan el conflicto cognitivo experimentado. Según Ivana Marková (en Rodríguez y García, 2007:180) esto sólo es posible si se crean las condiciones sociales y comunicativas para que puedan ser discutidas.

De manera similar lo exponen otros investigadores de las representaciones como María A. Banchs o Jean Claude Abric, la primera integradora de los enfoques procesual y estructural y el segundo vinculado a la tendencia estructuralista de la escuela francesa. Abric (2001) en concreto, al estudiar la relación interna entre el sistema del núcleo central y el sistema periférico, encuentra una tipología de formas de cambio de las representaciones, cuyas categorías se presentan en función de que el núcleo central se vea afectado al enfrentarse a una representación diferente a la normalizada que surge en el devenir cotidiano, lo que implica un conflicto cognitivo que debe abordarse. La resolución al conflicto se puede alcanzar en tres niveles:

- **La transformación de resistencia.** Consiste en un cambio superficial, pues sólo cambian algunos elementos periféricos, fácilmente sustituibles, que no requieren un gran esfuerzo reflexivo ni emocional.
- **La transformación progresiva.** En este caso, sí se modifica el núcleo central, pues se incorporan al mismo nuevos elementos, sin embargo estas inclusiones no le afectan en lo más esencial.
- **La transformación total.** Se alcanza este nivel cuando se produce una ruptura del núcleo central, consiguiéndose en este caso un cambio real de representación. Ocurre cuando las estrategias de control y resistencia, y los dispositivos de defensa se han desbordado, siendo incapaces de cumplir con sus funciones. Este nivel de cambio se correspondería, comparándolo con el campo de la epistemología o de la sociología del conocimiento, con el estudio de las revoluciones científicas y su constructo fundamental, el “cambio de paradigma”, propuesto por Khun o los “programas de investigación” de Lakatos, que mencionamos anteriormente y en otro capítulo de esta tesis.

En el campo de la psicología del aprendizaje, la investigación de la profesora Karmiloff-Smith comparte en su teoría del cambio conceptual, la denominada *Redescripción Representativa*, muchos de los presupuestos epistemológicos de las representaciones sociales, pero con las consecuentes variaciones terminológicas y de desarrollo práctico (Karmiloff-Smith, 1994), restringiendo además su ámbito de investigación y aplicaciones al ámbito educativo. Esta investigadora también encuentra en sus estudios diferentes posibilidades de cambiar la compacidad y la inalterabilidad de un núcleo central de la representación.

Piaget también establece tres formas de cambio conceptual en función de la respuesta más o menos rupturista con relación a los conceptos previos (representaciones), una vez que se han planteado por parte del profesorado determinados conflictos cognitivos (Pozo, 1999:182); así las repuestas de tipo *alpha*, de tipo *beta* o de tipo *gamma* corresponden, en gran medida, con los tipos de transformaciones que propone Moscovici.

Estos niveles de cambios en las representaciones constituyen un nexo con las teorías de adquisición de conocimiento mediante el cambio conceptual que abordamos en otro capítulo de esta tesis, por otra parte son una fuente de inspiración para la investigación que estudia formas alternativas de evaluación de aprendizajes reales relacionados con temáticas sensibles (la representación de las relaciones entre géneros, la crítica a los valores dominantes en una sociedad consumista, etc.), en

nuestro caso lo tomamos además como una herramienta potente para estudiar las representaciones del profesorado de Educación Plástica y Visual con referencia a los roles profesionales, a la representación de la creatividad o a la representación de lo que debe ser la enseñanza del arte y la cultura visual en la sociedad contemporánea, posmoderna o líquida, como analizaremos más adelante.

CAP. 7 CONOCIMIENTO, CULTURA Y COMPLEJIDAD: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISCURSO INTEGRADO

Según estudios de toda solvencia, el alto índice de fracaso escolar se debe a la falta de conexión entre los planes de estudio y la realidad. [...] Y es que continuamos llamando realidad a cualquier cosa, no aprendemos. De modo que hay días en los que se asoma uno a la ventana, a los pactos municipales, y le dan ganas, en efecto, de coger la mochila de su hijo y correr al colegio, para huir de la quema. En otras palabras, que visto lo visto quizá sería preferible que los planes de estudios continuaran alejados de la realidad. Vida y cultura no deberían ser cosas diferentes, pero si llegaran a serlo y hubiera que elegir, uno preferiría quedarse con la cultura. La vida da asco, con perdón del asco.

Juan José Millás.

7.1 LA CONSTRUCCIÓN DE MIRADAS A LA COMPLEJIDAD SOCIAL, CULTURAL Y EDUCATIVA

La realidad no es lo que aparenta, o no es sólo lo que parece, presenta múltiples capas a las que nos acercamos para captarlas y representarlas, formando parte, el sujeto que observa y construye, de las interpretaciones de la realidad. Las culturas constituyen prismas centrales desde las que se vive y se codifica la experiencia, aportando claves para su comprensión; el problema que se presenta entonces es que esa realidad, que es múltiple, diversa e intrincada, necesita estrategias cognoscitivas diferentes, y habitualmente sólo se emplean recursos de tipo analítico que la fragmentan, la separan, la reducen para simplificarla, y en este proceso de disyunción se pierde la noción del todo, es decir, de las vinculaciones entre las partes, además de perder también los lazos con el entorno al que pertenece. Ambos conjuntos de relaciones también son constituyentes de la propia realidad, siendo fundamentales para conocerla con más profundidad, permitiendo que los sujetos se desenvuelvan con más consciencia y autonomía.

La reflexión sobre la relación entre las “partes” y el “todo” de un conjunto aún constituye una tensión cognoscitiva en la historia del pensamiento, siendo dominante, en general, el proceder analítico. En este largo camino de consolidación y evolución de aproximaciones más globales e integradoras a la realidad, el pensamiento holístico ha dejado ideas aprovechables como, por ejemplo, aquella de la teoría de la Gelstat que mostraba que la consideración de los conjuntos como un todo presenta una naturaleza diferente, más compleja, que la suma de los efectos de los elementos considerados uno a uno.

Por otra parte, la observación y análisis de las diferentes realidades sociales, educativas y culturales se realiza desde diferentes ópticas valorativas, combinándolas con distintas lógicas epistemológicas; el resultado es un conjunto dispar de concepciones que conforman auténticos sistemas culturales de interpretación, caracterizados, entre otros aspectos, por presentar sistemas de conocimiento abiertos, en evolución permanente, y de límites difusos, es decir, complejos. Estos sistemas de pensamiento ya no construyen sus objetos de estudio desde las áreas clásicas de conocimiento tanto como desde miradas transversales que integran aspectos sociológicos, psicológicos, económicos, culturales y políticos, pero también, al sujeto que las interpreta. Las diferentes perspectivas teóricas que se han producido desde estos cuestionamientos globales, bien sean referidos a la sociedad o a las claves que definen el tiempo histórico, son conocidos como sistémicos, ecológicos, holísticos o plurales y abiertos; todas estas construcciones interpretativas han

recibido un desarrollo teórico amplio, proyectando una cierta influencia en diferentes ámbitos de investigación y socio-políticos.

Esta diversidad de artefactos teóricos aportan una gran riqueza conceptual, posibilidades analíticas y propositivas, pluralidad epistemológica y metodológica, pero también una gran dificultad en el desarrollo práctico y una enorme complejidad en la composición articulada del conjunto, cuando se intenta aplicar a los problemas concretos en cualquiera de los ámbitos que ocupan a las Ciencias Sociales, en nuestro caso a la didáctica del arte y la cultura visual. Esta es la finalidad de este capítulo de la investigación, una tentativa para aproximar enfoques de diferente naturaleza referidos al currículum de la educación del arte y la cultura visual, entendida como un proceso relacional que considere la complejidad de los sistemas sociales, culturales y educativos.

La complejidad se ha considerado habitualmente como una cualidad de la realidad o del pensamiento, sobre todo del pensamiento científico; es en 1948 cuando se publica el primer artículo en la revista *Scientific American* sobre la complejidad y, más tarde, es von Neumann el que la aplica a la complejidad de los autómatas (Morin, 2007).

Lo que se suele conocer como paradigma de la complejidad o, desde una terminología más genérica y pluralista, como teorías de la complejidad, constituye un campo del conocimiento muy abierto y no exento de tensiones epistemológicas (Rodríguez y Leónidas, 2011), aunque todas las corrientes compartan una buena parte de la terminología específica. Son dos las formas hegemónicas de abordar el estudio de la complejidad social y de proponer teorizaciones para su comprensión; en el ámbito anglosajón son dominantes las *Ciencias de la Complejidad*, con la Teoría Sistémica (de segunda generación o constructivista) como enfoque más influyente, cercano al racionalismo cientifista; en el ámbito continental y latinoamericano es más aceptada la *Teoría de la Complejidad*, también conocido como Pensamiento Complejo, en cuyo ámbito de investigación destaca Edgar Morin (2007).

Desde una mirada global, el concepto de complejidad, aunque con una producción teórica menor en el conjunto de las Ciencias Sociales, goza de un cierto prestigio como paradigma emergente (aunque desde un punto de vista temporal lleve desarrollándose más de tres décadas), conociéndose un cierto aumento de publicaciones académicas relacionadas con la aplicación del constructo a diversos campos de la investigación social; además, otro factor que contribuye a su expansión y penetración en la investigación social lo constituye el diálogo que está estableciendo con otras teorías, aportando a su evolución un ritmo vertiginoso.

7.2 MODOS DE COMPLEJIDAD

El concepto de complejidad empieza a ser común no sólo en ámbitos académicos, también es frecuente su uso en artículos periodísticos, en los discursos políticos y en los lenguajes de determinados grupos sociales y culturales (artistas, trabajadores sociales, etc.); es un concepto que ha adquirido un cierto capital de prestigio en el ámbito académico e intelectual, aunque, posiblemente, aún no tomado en serio desde el punto de vista de sus implicaciones sociales, culturales y políticas, utilizado, a veces, de forma artificial para dar brillo a relatos contemporáneos, más retóricos que reflexivos.

Así, se admite que la sociedad es compleja, que la educación es compleja, que la economía es compleja,...; su uso, a la par que se está extendiendo, está ampliando su campo conceptual: el término complejidad se utiliza a veces de manera difusa e intuitiva o para designar lo complicado, lo

incomprendido, incluso lo caótico. Además, nos tememos que también se está produciendo una apropiación de su significado por parte de las élites para justificar las intervenciones antisociales, avaladas por “complejos” informes realizados por “expertos” que casi siempre se ponen del lado de los grupos de poder.

En cualquier caso, es la realidad y sus representaciones las que conforman un entramado de relaciones (unas explícitas y otras implícitas), de procesos (locales, globales,...), de principios generativos, de estructuras y soportes simbólicos, que se entrecruzan a modo de un tejido compacto compuesto por multitud de hilos. La conciencia de este entramado, en la que el conjunto de relaciones constituye un sistema diferente a la suma o yuxtaposición de las partes (método del ideario analítico), es una condición para aproximarse a la realidad compleja, así como la emergencia de una racionalidad que pretende un abordaje de la interpretación del mundo desde perspectivas epistemológicas diferentes, solicitando una comprensión menos esencialista, más relacional, más abierta y globalizada (Zabala, 1999:47).

El reto de la complejidad es, por tanto, el de engarzar diferentes planos de la realidad, diferentes lenguajes (el visual, el verbal,...), distintas dimensiones, diferentes formas de conocimiento y diferentes formas de estar en el mundo, es decir una “razón transversal” que pretende afianzarse en una “pluralidad interconectiva” que precisa tanto de unidad como de diversidad, como exponen Santos y Guillaumín (2006:11). Sin embargo, precisamente esta razón transversal, esta pluralidad epistemológica está produciendo un efecto de ampliaciones y rupturas, de conexiones teóricas insospechadas que diversifican y enriquecen el campo de estudio, pero también pueden dificultar su articulación. Estas comprensiones globales de la realidad constituyen aproximaciones con un gran potencial que abren puertas a nuevas racionalidades, superadoras de planteamientos lineales y dualistas, aunque no se trataría tanto, según algunos investigadores (Santos y Guillaumín, 2006:12) de una nueva racionalidad, como de una forma diferente de establecer relaciones multipolares al abordar la acción educativa, evitando la simplificación y la reducción positivista clásica.

En cualquier caso, en una aproximación general al estudio de la complejidad se puede comprobar que existen diversas formas de enfrentarse a su estudio y aplicación al campo de las Ciencias Sociales, produciéndose una cierta explosión de elaboraciones de este constructo emergente, lo que ya es indicativo de “lo complejo que resulta la complejidad”, como diría Edgar Morin (2007:55). Desde esta premisa, acometemos a continuación una descripción de los modos en los que se ha comprendido el constructo de la complejidad.

En el estudio que realiza N. Rescher en 1998, *“Complexity. A Philosophical Overview”* (en Maldonado, 1999), la indagación teórica en las ciencias sociales ha producido tres grandes modos de concebir la complejidad: la epistémica, la ontológica y la funcional. En la tabla 7.1 presentamos una clasificación de la complejidad que el autor mencionado, inspirándose en la teoría de sistemas, propone desde el análisis de contenido y la combinación de diferentes áreas de conocimiento, mostrando la dificultad de delimitar el concepto de complejidad.

La descripción de tipos es extensa, aplicable a todas las formas de pensamiento, pero el constructo de complejidad que se está construyendo en las ciencias sociales, independientemente de la orientación en que se fundamente, engloba y relaciona estas formas de complejidad. En la revisión de la literatura sobre complejidad que hemos realizado, aparecen con cierta frecuencia términos como auto-organización, incertidumbre, azar, no-equilibrio, lógica difusa (por ejemplo, Leyva, 2009:6), casi todas se relacionan de una manera u otra con la forma de concebir las relaciones dentro de sistemas

(sociales) y lo que en diferentes investigaciones denominan la visión sistémica de las organizaciones (Romero, 2003; de la Torre, 2004).

Modos de presentarse la complejidad en los sistemas, según Rescher		
Modos epistémicos	Complejidad de formulación	Complejidad descriptiva: Amplitud de la información que debe considerarse para describir completamente un sistema complejo
		Complejidad generativa: Amplitud del conjunto de instrucciones que son necesarias aportar a un sistema complejo para que pueda elaborarse
		Complejidad computacional: cantidad de tiempo y esfuerzo que debe emplearse para la resolución de un problema
Modos ontológicos	Complejidad composicional	Complejidad constitutiva: Cantidad de elementos o componentes de un sistema
		Complejidad taxonómica o heterogeneidad: Diversidad de elementos constituyentes
	Complejidad estructural	Complejidad organizacional: Posibilidades diferentes de organizar u ordenar los elementos de un sistema en tipos variados de interrelación
		Complejidad jerárquica: Niveles de descomposición en subsistemas
Modo funcional		Complejidad operativa: variedad de formas de funcionamiento que tiene incorporado un sistema en su actuación
		Complejidad nómica: Grado de elaboración de las reglas o leyes que rigen el funcionamiento del sistema

Tabla 7-1. Elaboración propia a partir de Maldonado, 1999

Consideramos que esta clasificación nos acerca a la complejidad, pues constituye un mapa exploratorio, pero desde mi punto de vista no debemos olvidar que esta división, como dice el autor, trata de acercarse a las diferentes formas en que se ha entendido la complejidad en las instituciones del conocimiento, por lo que no deben confundirse la complejidad de los métodos y teorías con la de la realidad social. El abordaje de complejidad, desde esta mirada, trata de abordarla como un fenómeno múltiple pero unitario (aunque sea preciso para su comprensión establecer diferentes recorridos, en diferentes dimensiones y tratamientos, es decir, trazar escalas).

En cualquier caso, es conveniente huir de un análisis que se funda en la disección, que clasifica lo que es unitario, pues la complejidad se presenta en cada situación de una manera diferente. Además, el tratamiento clasificatorio, tomado como referencia única, fija lo que está en permanente evolución. El establecimiento de tipos de complejidad, por tanto, no es incorrecta, pero su valor reside en que nos presenta un primer paso para comprender diversas facetas de la complejidad; es decir, es útil si la entendemos como la representación de las manifestaciones de un mismo fenómeno o cualidad de la realidad que se presenta con diferentes expresiones.

Ahora bien, conociendo las limitaciones implícitas, la clasificación que muestro en la tabla 7-1 tiene la ventaja de que su proyección en el campo del currículum de la educación artística y visual permite, creo, establecer algunas líneas de reflexión, a saber: la dialéctica entre estructura y acción, ya mencionada en otros capítulos, aportaría una cierta complejidad generativa; el cambio, como flujo constante en el tiempo y en el espacio introducirían una gran complejidad organizacional; la cantidad de elementos diversos (alumnado diverso, culturas profesionales, cultura escolar, identidades en relación, cultura popular, arte, cultura visual, instituciones educativas, instituciones políticas, ideologías, contexto histórico, social y cultural, etc.) y sus inconmensurables interacciones, establecerían una gran complejidad constitutiva; también las tensiones entre diferentes perspectivas

educativas, sociales, estéticas y culturales, que se oponen en unos niveles y campos de conocimiento más que en otros, constituirían una complejidad operativa y nómica.

Por otra parte, a veces se confunde complejidad con *complicación* (Morin, Ciurana y Motta, 2002:39). Al producirse esta identificación, se reduce la complejidad a lo que habitualmente se entiende como una situación enrevesada, asociada a lo difícil, a lo indiscernible, a veces porque el fenómeno en cuestión está mezclado, desordenado o incompleto. En general, el término también se utiliza en el lenguaje cotidiano; si a algo se le atribuye la cualidad de complicado se está expresando además que el problema en cuestión es equívoco, contradictorio, o que la persona que aborda la comprensión de dicho problema lo percibe con cierta perplejidad y confusión, es decir, lo complicado nos remite a la percepción de la persona que lo trata. Lo complejo es un término cuyo ámbito referencial habitual es la epistemología; no hace tanto alusión a la dificultad coyuntural de resolver un problema o situación concreta, como a la naturaleza multidimensional e interrelacional, en el que se cruzan diversos órdenes, códigos y lógicas.

Hoy son diversos los enfoques que acometen la complejidad como un elemento central de la teoría: en primer lugar, aquellos que, por una parte, plantean su abordaje desde una perspectiva cientifista, por ejemplo las que aportan la cibernética, las matemáticas del caos, las lógicas difusas, etc. (Solana, 2011), en segundo lugar, los que la aplican desde una perspectiva positivista como el que defiende con mucho vigor Reynoso (2007), éste critica la propuesta de Morin y sus continuadores por falta de cientificidad y control; o los que, por otra parte, construyen su elaboración teórica desde planteamientos más difusos, los cuales consideran la complejidad como una cosmovisión (Maldonado, 1999), con lo que las propuestas concretas se estructuran en torno a discursos sobre la auto-organización, el pensamiento holístico o la dialógica, o reflexionan desde conceptos como la transdisciplinariedad, la fuerza del contexto y de los procesos, la organización abierta,...conceptos muy aplicables por cierto a la didáctica. En este caso, algunos estudiosos advierten sobre su vaciado (Leyva, 2009:1) o sobre su mistificación.

Han sido Edgar Morin y colaboradores (Morin, Ciurana y Motta, 2002; Morin, 2004; 2009), por una parte, y Matthew Lipman (1998) por otra, ambos desde diferentes ópticas, los que la han producido aportaciones con una cierta influencia en el campo de las investigaciones educativas, aunque con poca repercusión en las aulas; el primero como un auténtico paradigma y el segundo como una teoría de la enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, cuyos orígenes se encuentran en la experiencia de Lipman para enseñar a los niños y niñas a pensar (sobre todo desde la filosofía, aunque no exclusivamente), con una vocación transdisciplinar y generalizadora. En nuestro entorno cultural se han elaborado numerosos artículos e investigaciones parciales que incorporan el término complejidad, aunque destacaremos por su globalidad y potencial de desarrollo teórico-práctico las propuestas de Antoni Zabala (1999) y de María Consuelo de la Torre (2004).

Una contribución centrada en la arquitectura y el urbanismo que tuvo cierta influencia en los ambientes intelectuales americanos de los años 80 del siglo pasado, peculiar por lo contradictoria y, en cierto modo, rupturista con el canon moderno en los comienzos, fue la publicación del libro "Complejidad y contradicción en arquitectura" (2003) del arquitecto Robert Venturi, que se considera el segundo manifiesto arquitectónico más influyente después de el de Le Corbusier, y en el que se utilizó por primera vez el término posmodernidad para designar la ruptura con los principios estéticos (y, por lo tanto, culturales) de la modernidad. Su propuesta pretendía incorporar la mezcla de estilos históricos y "mass-mediáticos", la estética pop que circulaba y se multiplicaba a través de los medios de comunicación de masas, centrada en la decoración y en la valoración de lo epidérmico, destacando además, entre otros principios, la ruptura con la modernidad en cuanto hiper-racionalista y poco

emocional. Él mismo y sus seguidores fueron evolucionando en una deriva banalizadora, posiblemente por la apropiación de su discurso por parte de la ideología mercantilista, aunque los efectos demoledores en los ambientes urbanos ya se habían producido. Según la crítica cultural, la propuesta de Venturi constituye el primer paso hacia el desarrollo de la estética "kitsch". La complejidad se tradujo inicialmente de manera muy interesante, como hibridación de conceptos y estilos provenientes de ámbitos culturales, históricos y proyectuales diferentes, sin embargo, fue derivando hacia un estilismo mercadotécnico, pues ni sus bases teóricas estaban enraizadas en una construcción epistemológica de la complejidad, ni sus intenciones implícitas pretendían en el fondo una ruptura con la lógica mercantilista y simplificadora.

En el ámbito de las investigaciones sociales, a partir de los años ochenta del siglo pasado, algunas áreas de conocimiento históricamente alejadas entre sí, empezaron a aproximarse para dar respuesta a problemas a los que se enfrentaban, así la mecánica cuántica (que había superado las constricciones mecánico-deterministas de la teoría newtoniana), la teoría sistémica (que había establecido principios de funcionamiento de totalidades sociales como el que establece que el efecto del conjunto es mayor que la suma de las partes, como en la teoría gestáltica), el desarrollo de la inteligencia artificial (con la analogía del funcionamiento del cerebro y la aplicación de principios de las incipientes neurociencias), las teorías evolucionistas (con la imbricación entre desarrollo social, cultural y biológico) o la antropología cultural (con la aportación de la función de la construcción de símbolos en el desarrollo humano), entre otras, empezaron a considerar seriamente el estudio conjunto de situaciones sociales, que comparaban con sistemas biológicos abiertos y, por lo tanto, con tendencia a la auto-organización (de la Torre, 2004). Además, adoptando las aportaciones de algunos epistemólogos, se incorporó en la construcción de teorías al propio sujeto pensante, tomando la subjetividad un gran impulso como elemento central de la investigación social (Colom, 2006: 17).

Por nuestra parte, el enfoque que consideramos más acorde, tanto con las bases teóricas en la que nos apoyamos en este trabajo como con las posibles aplicaciones prácticas en contextos de la educación formal del arte y la cultura visual, es el que se ha dado en denominar el Pensamiento Complejo (frente a las Ciencias de la Complejidad), del que algunos no dudan en calificar de paradigma (Garrido, 2007) y otros de una nueva forma de racionalidad (Leyva, 2009), aunque no lo asumimos en su totalidad, pues creemos que algunos de sus principios están aún por desarrollar en contextos concretos, como trataremos de mostrar más adelante. La orientación del enfoque más influyente en el ámbito de la educación se debe principalmente a los trabajos de Edgar Morin, elaborados en la década de los 80 del siglo pasado, ha conocido un cierto desarrollo en los últimos años, con numerosas publicaciones y diversos seminarios y congresos, algunos de los cuales se ha centrado específicamente en la relación entre Complejidad y Educación (Ochoa, 2006:66).

7.3 NECESIDAD DE CONSTRUIR LA CONCIENCIA DE LA COMPLEJIDAD DE LA REALIDAD Y DEL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA CULTURA VISUAL

Los sistemas sociales, tomados en cualquier escala de comprensión, se definen, entre otras posibilidades, por sus relaciones, constituyendo conjuntos de sujetos y objetos relacionados de manera multidimensional mediante discursos, rituales etc., lo que les configura como sistemas complejos en cuanto que estas relaciones son de diferente naturaleza y se establecen en diferentes dimensiones y escalas. Su comprensión profunda debe abordarse de manera diferente a los sistemas complejos físico-naturales y biológicos, aunque compartan algunas funciones y procesos en su genealogía y desarrollo, como ya justificamos en el capítulo de metodología.

Esta reflexión, quizás insistente, pretende desmontar dos prejuicios muy arraigados en la comprensión de la transmisión del conocimiento y de las relaciones en el campo educativo, a saber:

El primero es el del realismo ingenuo enraizado en el empirismo, que considera que la realidad habla por sí misma y se puede comprender por observación directa, pues no hay más que lo que se puede captar, la “verdad” equivale a la realidad sensible, convenientemente suspendida para su registro y análisis, rechazando toda posibilidad de agencia de fenómenos multidireccionales, multidimensionales y ocultos como, por ejemplo, el poder a través de la burocracia o el academicismo. El realismo ingenuo engrana con los poderes instituidos y con el poder como “alma invisible de la sociedad”, parafraseando a Foucault.

El segundo prejuicio consiste en asumir la complejidad de los fenómenos sociales, pero asociándola a la *cantidad*, por lo que las herramientas que se utilizan para su observación, registro y explicación (no tanto la comprensión) son el análisis como fundamento cognoscitivo (dividir, separar lo que es un conjunto o un sistema, clasificar,...) y la estadística como fundamento metodológico. Al final, la comprensión compleja de los fenómenos sociales se escapa o se reduce, pues no se adquiere una idea global de lo que es multiforme, sin embargo, se ha asumido este enfoque de las ciencias naturales por el prestigio social y científico en el análisis de los fenómenos naturales y por la complejidad formal de sus metodologías.

En nuestra área de conocimiento se acepta la complejidad como un discurso genérico y abstracto, pero a veces, al actuar desde actitudes de comodidad, inmovilismo, o bajo presión de la academia o a la defensiva (“...a la sociedad no le interesa la educación artística”, “...la educación del arte sirve principalmente para favorecer la observación” “...debemos simplificar los programas para atraer al alumnado”, “...la educación plástica debe basarse en la enseñanza de procedimientos para facilitar al alumnado el aprobado”,...)⁴, incurrimos en errores de perspectiva, en los que subyace alguno de los prejuicios expuestos anteriormente; el profesorado responde, en general, aplicando el reduccionismo (negando las intervenciones de lo que no se ve ni se puede medir, como las tensiones sociales y culturales, las presiones de las diferentes manifestaciones del poder, las influencias de *habitus* culturales y profesionales, etc.) o simplificando el conocimiento curricular porque se tiene una idea difusa de en qué consiste esta forma de conocimiento.

Para favorecer una conciencia de la complejidad en el desarrollo del currículum de la educación artística y visual, fortaleciendo la idea de las múltiples relaciones entre acciones educativas y discursos sociales, entre gestos simbólicos y poder, entre concepciones del arte y gustos históricamente determinados, la incidencia del tiempo y el espacio en el desarrollo de las clases, etc., propongo, solo a efectos de sensibilizar la mirada, el desarrollo de los tipos de complejidad que podemos encontrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Insisto que no es tanto para clasificar, determinar o aplicar un tipo de complejidad, como para ampliar las posibilidades de abordaje.

Admitida la delimitación anterior, hemos representado en las tablas 7.4- (A, B, C y D) ejemplos comparados de acciones educativas, adaptadas de la clasificación de Rescher (en Maldonado, 1999) que indicamos al comienzo de este capítulo, con la intención exclusiva de abrir perspectivas a la multidimensionalidad de las relaciones y de las dinámicas internas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

⁴ Estas frases se han manifestado en las entrevistas o se han seleccionado, entre las diferentes opciones de los ítems, por parte del profesorado, en los cuestionarios que presentan en los anexos correspondientes.

En cualquier caso, en el desarrollo de esta tesis, aunque trato de incorporar las diferentes formas de complejidad, lo hago utilizando los núcleos conceptuales que la articulan, por ejemplo *organización abierta* de contenidos, construcción del conocimiento desde la *experiencia*, etc. pues no es tan importante su denominación desde la clasificación elaborada por Rescher, como la conciencia de su extensión y su uso.

Tabla 7-2-A. Elaboración propia (inspirada en Rescher a través de Maldonado, 1999). Se considera la educación de la cultura visual como un sistema (pero no en su sentido computacional). Se han sustituido algunos términos de la propuesta de Rescher por otros más ajustados a las bases epistemológicas y ontológicas del área.

Modos de entender la complejidad, aplicada a la educación artística y la cultura visual. Se ha elaborado desde una perspectiva comparativa		
Tipo de complejidad (en términos sistémicos)	Aproximación	Ejemplo
1-Complejidad descriptiva: Cantidad de información total necesaria para describir la educación artística y a la cultura visual en cuanto sistema, pudiéndose aplicar, bajando en la escala de la estructura, a los subsistemas, capítulos, componentes etc., es decir, la extensión necesaria para describir los diferentes campos temáticos, enfoques conceptuales, metodologías, etc.	Muestra una complejidad descriptiva una materia que se constituye desde perspectiva globalizada y, por lo tanto, suma descriptores de áreas de conocimiento como la estética, la historia, la antropología visual, etc. Es más compleja, desde luego, que si se describe desde una narrativa centrada en el lenguaje visual. En el primer caso, las familias semánticas se amplían mucho pues incorporan conceptos arraigados en diferentes campos, aunque están relacionados. Tratando de evitar aplicaciones obvias, una obra narrativa como el <i>Guernica</i> necesita una mayor descripción que una obra de un bodegón de Sánchez Cotán, aunque ésta pueda tener otros tipos de complejidad.	Aplicado a la enseñanza, presenta una complejidad descriptiva mayor, por ejemplo, la elaboración de un bloque de contenidos centrado en la representación de las emociones a través de la sensorialidad de texturas y colores, que la enseñanza de la teoría del color basada en el círculo cromático y la explicación de la clasificación de texturas. En 1º curso de ESO es preciso describir conceptos como textura y la ordenación y relación entre colores como conceptos previos y necesarios, pero es necesario ampliar las descripciones para la comprensión del uso simbólico y cultural de los colores en el entorno objetual, más allá de los listados tópicos de los significados del color y de la relación entre colores, texturas y emociones. Aplicado a las actividades del alumnado, siguiendo con el ejemplo anterior, es más complejo realizar un trabajo de experimentación, reinterpretando obras clásicas en el contexto del simbolismo del color y las texturas, que realizar un círculo cromático o una "texturoteca".
2-Complejidad generativa: Cantidad de instrucciones necesarias para la aplicación de conocimientos teóricos, procesuales, técnicas y procedimientos precisos para construir conocimiento aplicado. Tendría tres vertientes: la reflexiva-teórica, la aplicada y la mixta.	Los enfoques de la educación artística y visual que tratan de integrar conocimiento social y culturalmente pertinente, deben rebasar las mayoritarias enseñanzas procedimentales (cuando se realizan de manera predominante) y relacionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera efectiva, incorporando y relacionando en el discurso del aula y en las propuestas de actividad, todos las instrucciones que permitan su aplicación real. Una de las mayores limitaciones de la complejidad generativa es la división entre teoría y práctica. En esta forma de complejidad, la idea de proceso es fundamental. La complejidad generativa se favorece desde la práctica reflexiva, la conversación y la evaluación colectiva, entre otras actividades.	Elaboración, por parte del profesorado, de un documento para la elaboración de un proyecto de investigación y experimentación sobre <i>cultura visual y ciudad</i> , en el figurarían explicaciones conceptuales básicas, procedimientos de investigación, aspectos que se deben contemplar, proceso de obtención y análisis de datos visuales, condiciones de la investigación y experimentación, formatos de presentación, condiciones de calidad en el desarrollo, organización posible del grupo, etc. La actividad mencionada incorpora una mayor complejidad generativa que las instrucciones y explicaciones que se aportan al alumnado para realizar un collage sobre la ciudad del futuro, por ejemplo.

Tabla 7-2-B. Elaboración propia (inspirada en Rescher a través de Maldonado, 1999). Se considera la educación de la cultura visual como un sistema pero no en su sentido computacional. Se han sustituido algunos términos de la propuesta de Rescher por otros más ajustados a las bases epistemológicas y ontológicas del área

Modos de entender la complejidad, aplicada a la educación artística y la cultura visual. Se ha elaborado desde una perspectiva comparativa		
Tipo de complejidad (en términos sistémicos)	Aproximación	Ejemplos comparados
3-Complejidad práctica: Cantidad de <i>tiempo</i> y <i>esfuerzo</i> que debe emplearse para la elaboración de una creación visual, una investigación o un conocimiento aplicado.	En este caso sí se puede decir que la complejidad se centra en los aspectos materiales y técnicos que se precisan para desarrollar cualquier actividad de enseñanza o de aprendizaje del arte y la cultura visual. La operación experimentación en el arte y la cultura visual , es decir, la articulación de la experiencia, es central. En la consideración de la complejidad práctica debe tenerse en cuenta los tiempos de preparación y creación previos a la elaboración material. Si se aplica a la producción, la complejidad práctica hace referencia al tipo de lenguaje visual, a las dimensiones, a la calidad de terminación, al formato de la aplicación, etc.	Referido a la enseñanza, requiere más tiempo y recursos visuales la elaboración de un bloque de contenidos centrado en la representación de la figura humana en la cultura visual, asociado a las concepciones sociales y culturales, que la representación de la figura a través de los cánones históricos de belleza: éstas constituirían una parte dentro del primer enfoque mencionado. En cuanto a las actividades (tratamos de evitar ejemplos obvios) presenta una mayor complejidad práctica realizar un performance colectivo que una lámina sobre la misma temática, por ejemplo, el laberinto como metáfora de la vida.
4-Complejidad constitutiva: Cantidad de elementos o componentes de un sistema. Hace referencia al número total de elementos, independientemente de su naturaleza.	Considerando la educación de la cultura visual como un sistema (en su sentido no computacional), la complejidad constitutiva implica el uso total de conceptos que se utilizan en la materia. Se podría representar metafóricamente como el listado total de conceptos involucrados, independientemente de su naturaleza teórica o práctica, ordenados por orden alfabético.	La educación del arte y la cultura visual desarrolla una gran complejidad constitutiva desde el momento en que los conocimientos amplían y profundizan los conocimientos convencionales de la materia centrada en lo procedimental, al incorporar conceptos de comprensión y crítica de la cultura contemporánea, de antropología visual, de valores sociales, de procedimientos artísticos contemporáneos o de procesos de construcción de conocimiento o cuestiones procedimentales de otra naturaleza, como puede ser la inclusión generalizada de la investigación de la cultura visual por parte del alumnado.
5-Heterogeneidad: Complejidad referida a los sistemas o conjuntos que se componen de elementos de naturaleza diferente en cuanto a lo cognoscitivo, lo material, lo procesual, lo procedimental, etc. La heterogeneidad es el concepto con el que se ha definido comúnmente a la complejidad; si además va asociado a la constitutiva, entonces se entiende como sistema complicado (cantidad y cualidad de los elementos).	Nos remite, esta forma de complejidad a la diversidad , es decir, a teorías, prácticas, procesos y creaciones de objetos artísticos o culturales que se componen por elementos de diferente naturaleza. Si un desarrollo curricular trata de integrar aspectos teóricos (historia, estética, antropología visual,...), experienciales (cognitivos, actitudinales, sensoriales y emocionales), prácticos (procedimientos y técnicas), metacognitivos, etc. estaríamos ante un sistema heterogéneo. Referido al sistema <i>arte y cultura visual</i> , la heterogeneidad es evidente en cuanto que acoge a una inmensa diversidad de estilos, lenguajes, objetos, formas, categorías, épocas, referencias culturales, propiedades, funciones, etc. En el caso de la educación artística y visual, la heterogeneidad proviene no sólo de la materia sino de la naturaleza inmensamente diversa de las personas que aprenden y las que enseñan.	Un grupo de alumnos y alumnas que muestran una gran diversidad de intereses, motivaciones, edades, origen sociocultural o étnico,...es un grupo con un alto componente de heterogeneidad. La heterogeneidad es múltiple: en los planos conceptuales, procedimentales y actitudinales; también para el profesorado, que debe atender a diferentes planos evaluadores en cada caso.

Tabla 7.2-C. Elaboración propia (inspirada en Rescher a través de Maldonado, 1999). Se considera la educación de la cultura visual como un sistema pero no en su sentido computacional. Se han sustituido algunos términos de la propuesta de Rescher por otros más ajustados a las bases epistemológicas y ontológicas del área

Modos de entender la complejidad, aplicada a la educación artística y la cultura visual. Se ha elaborado desde una perspectiva comparativa		
Tipo de complejidad (en términos sistémicos)	Aproximación	Ejemplo
<p>6-Complejidad organizacional: Posibilidades diferentes de organizar u ordenar los elementos de un sistema en tipos variados de interrelación.</p>	<p>La complejidad toma como centro la relación, con el fin de construir o aplicar conocimiento. Relación entre teoría y práctica, entre el todo y las partes, o entre epistemología y metodología. Se trata, en definitiva, de la articulación del pensamiento para producir conocimiento aplicado en situaciones cotidianas. No se refiere, por tanto, a los métodos de enseñanza ni a la instrucción de técnicas y procedimientos artísticos, sino que abarca el conjunto de relaciones entre conceptos sociales, culturales y artísticos, procedimientos cognoscitivos, técnicas artísticas, relación entre enseñanza y aprendizaje, etc.</p> <p>Una obra que integre diferentes lenguajes, técnicas, personas que participan, etc. es una obra que muestra complejidad organizacional.</p> <p>El sistema del arte y la cultura visual presenta también una gran complejidad organizacional interna por cuanto se puede estructurar en relación al tiempo, al lugar, a categorías culturales, a funciones comunicativas, a sus componentes relacionales, etc.</p>	<p>La realización de un cómic o de un cortometraje tiene una complejidad organizacional mayor que la realización de una acuarela.</p> <p>Un currículum organizado en torno a proyectos de trabajo colectivos, diferentes para cada grupo, (de investigación o experimentación visual) distintos en cuanto a temáticas, lenguajes y procesos, tiene una mayor complejidad organizacional que aquella que organiza el proceso educativo estructurado en una secuencia lineal, siempre la misma, establecida según el libro de referencia, que siempre impone los mismos aprendizajes, para los que se organizan las mismas actividades y a los que se les aplica los mismos baremos valorativos reductores.</p>
<p>7-Complejidad jerárquica: Niveles de descomposición en subsistemas y sus relaciones de dependencia y orden. Este es el tipo de complejidad con el que está menos comprometida la educación del arte y la cultura visual, desde el momento en que se trata de <i>un área de conocimiento poco estructurada</i>.</p> <p>No quiere esto decir que no exista, entre familias de conceptos, una jerarquización básica, nos referimos a una completa jerarquización como sistema cognoscitivo general.</p>	<p>Los subsistemas que se relacionan están claros, pero están jerárquicamente poco estructurados pues mantienen una relación dinámica y mutuamente influyente. Así se relacionan el subsistema de enseñanza-aprendizaje, el arte (como lenguaje), la estética, la historia del arte, la semiótica, la cultura,... todos estos elementos organizados en un currículum abierto al contexto social y cultural.</p> <p>El eje principal del área, en la ESO, es la educación, sin embargo, a partir de aquí la estructura se diversifica en diferentes subsistemas como puedan ser la cultura visual, la estética, la semiótica, la historia del arte y la antropología visual. Incluso la consideración de la cultura visual como subsistema que engloba el arte podría plantearse de manera que el arte constituyera un subsistema diferenciado.</p>	<p>Centrándonos ahora en el subsistema (educación del) arte, también se podrían establecer subsistemas de segundo orden del tipo expresión (producción o taller), crítica (interpretación) y creación (desarrollo de la creatividad).</p> <p>Desde otro punto de vista, la materia tampoco está estructurada en cuanto que no es necesaria (ni posiblemente pertinente) una organización muy jerarquizada del conocimiento, en la que los conceptos de un nivel dependen lógicamente del nivel superior.</p> <p>Un ejemplo menor pero significativo se nos muestra en la redacción los currículos oficiales de las diferentes autonomías y los currículos reales que se llevan a cabo en los centros: en unos se comienza con la lectura de la imagen, en otros por el color o por el dibujo técnico, etc.</p>

Tabla 7.2-D. Elaboración propia (inspirada en Rescher a través de Maldonado, 1999). Se considera la educación de la cultura visual como un sistema pero no en su sentido computacional. Se han sustituido algunos términos de la propuesta de Rescher por otros más ajustados a las bases epistemológicas y ontológicas del área

Modos de entender la complejidad, aplicada a la educación artística y la cultura visual. Se ha elaborado desde una perspectiva comparativa		
Tipo de complejidad (en términos sistémicos)	Aproximación	Ejemplo
8-Complejidad operativa: Variedad de formas de funcionamiento que incorpora la educación del arte y la cultura visual como sistema, en su desarrollo.	La educación del arte y la cultura visual puede adaptarse a diferentes objetivos y estrategias formativas, como por ejemplo el desarrollo de experiencias estéticas a través del juego y arte de participación (<i>performances</i>) o el desarrollo del gran potencial que tiene la arteterapia o la intervención en diferentes espacios urbanos. El sistema del arte y la cultura visual puede integrarse en otras áreas como un espacio con entidad propia, como pueden ser la educación estética, la semiótica, la antropología visual, la psicología del arte, la publicidad, el diseño, la arquitectura, la decoración,...	Es un área con una gran complejidad operativa, pues se adapta a un gran número de funciones educativas, sociales y culturales, tanto en el ámbito de la educación formal como en la no formal y la informal. Posibilidades como el arte de participación, arteterapia, talleres para discapacitados de diferente naturaleza, educación en los museos, arte y acción política, artesanía, diseño de objetos, diseño gráfico,... Así, una actividad de aula diseñada de manera detallada y simple como la realización de un logotipo circular bicromático pintado con rotulador para representar la lucha contra el tabaquismo que debe aplicar todo el grupo, es menos compleja y limita la emergencia de la diversidad creadora que si se solicita una investigación sobre tipos de logotipos y su posterior aplicación a la creación de un diseño aplicado a un aspecto social y creativo, elaborado con técnica libre, utilizando la representación paródica de temas distintos para elegir, por ejemplo, "el conocimiento es como un viaje", "contra la contaminación visual" o "empresa de manipulación: gestionamos tu personalidad".
9-Complejidad nómica: Grado de elaboración o de dificultad intrínseca de los principios que rigen el funcionamiento del sistema. En cuanto ámbito del conocimiento que toma como objeto de estudio estructuras y relaciones sociales y culturales, los principios que informan la educación del arte y la cultura visual son de una enorme complejidad.	Desde esta mirada, nuestro campo de conocimiento presenta el modo de complejidad nómica, pues en tanto que ciencia social de naturaleza híbrida (multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar), convergen múltiples ámbitos, enfoques, teorías del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje, así como de la historia del arte, de la estética y de la cultura, cada una con sus principios y reglas de aplicación. Por otra parte, la didáctica de la educación artística está en continua reelaboración, ampliando, desplazando o sustituyendo parte de conocimiento que está comúnmente aceptado, por nuevas reglas y principios pertenecientes a los diferentes campos de conocimiento en los que se asienta. Aceptamos que, tanto la didáctica del arte como las diferentes áreas que conforman su campo de conocimiento, están atravesando un periodo de transformaciones en todos los ámbitos, por lo que algunos de los principios que lo articulan están, en cierta medida, constituyéndose como objeto de reflexión crítica, aunque esto no implica que su complejidad nómica vaya a reducirse, más bien todo lo contrario.	El constructivismo, la emergencia del sujeto, el debate sobre la posmodernidad, los avances en neurociencias, la antropología cultural, entre otros vectores de transformación del conocimiento, están creando una base cognoscitiva en todas las ciencias sociales, que se articulan sobre principios y concepciones muy elaboradas, fundamentadas en las múltiples elementos, interacciones, dispositivos psicológicos y sociales, motivaciones, conflictos, que se dan entre los sujetos y otros componentes de los sistemas humanos. Conceptos que tomamos al azar, como creatividad, reproducción cultural, asimilación-acomodación, dialógica, racionalidad práctica, estética, apropiación artística, arte popular, etc., evidencian la presencia del modo de complejidad nómico. Estos principios, formas de relación, acciones y estructuras comunes informan la epistemología de la didáctica del arte y la cultura visual en su conjunto. Por otra parte, nuestra área, en cuanto que tiene un espacio compartido con la didáctica general, aplica conceptos transversales de un grado de elaboración importante, como puedan ser los ejemplos siguientes: currículo oculto, enseñanza en hélice, conocimiento integral, metacognición,...

Tratando de adaptar este sistema de complejidades a nuestra área, no tanto la clasificación como las interrelaciones entre principios, organización heterogeneidad de los sujetos y participantes o la intervención de agentes más o menos invisibles, en esta tesis abordo la complejidad de la sociedad desde la visualidad, y, consecuentemente, la de las miradas que tratan de comprenderla, es decir, todas las formas de presentarse la complejidad explicitadas anteriormente; aunque desde un punto de vista práctico, no nos detendremos en poner sus adjetivos diferenciadores.

7.4 EL DESVELAMIENTO DE LA REALIDAD: LA COLABORACIÓN ENTRE EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y LA PERSPECTIVA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA

En las décadas 60 y 70 del siglo XX se empezó a gestar una alianza, en cierto modo inesperada, entre un sector de las ciencias “duras” (ciencias físicas, matemáticas y ciencias biológicas) y un sector de las ciencias sociales, al plantear algunas críticas comunes a la epistemología clásica por su representación de la forma en que se produce el conocimiento, siguiendo así la estela de la reflexiones del segundo Wittgenstein, del racionalismo crítico de Popper y, sobre todo, de las críticas de epistemólogos como Khun, Lakatos y Feyerabend (Leyva 2009:3; Castro, Castro y Morales, 2005:407,437,465).

Aunque lo hemos tratado en el capítulo de epistemología, aquí lo abordamos de manera sucinta para dar continuidad a la lógica del capítulo. La perspectiva de la Complejidad asume, de manera general, los postulados del constructivismo social, señalando los siguientes puntos débiles de la concepción moderna de la producción de conocimiento:

- La cuestión de la “*concepción fuerte del conocimiento*”. Al análisis social y a la producción teórica se le atribuye la característica de *objetiva*, pues a la realidad se la observa y describe desde un punto de vista privilegiado (por los sistemas de control metodológico), estático (no está afectado por circunstancias históricas o evolutivas) y absoluto.
- La cuestión de la “*representatividad especular*”. La racionalidad positiva capta la realidad como la imagen que se refleja en un espejo, en este sentido, la ciencia moderna asigna a los objetos representados y a los modelos con los que trabaja las mismas cualidades que a la realidad, constituyendo una operación cognoscitiva que para poder aplicar las técnicas de observación y de control, es decir, para poder manejar objetos con muchas variables, introducen una simplificación de la realidad que no sólo margina muchísimos aspectos y elementos que pudieran intervenir, sino que no toma la realidad como un todo.

Esta cuestión presenta además otros supuestos o anclajes cognoscitivos:

El anclaje ontológico: La realidad externa presenta un *orden* que se puede aprehender, es *simple* o se puede simplificar sin que afecte a su naturaleza esencial, está *acabada* y es *lineal* (proceso mecánico de causas y efectos). A este anclaje se denomina “realismo ingenuo”. Desde este supuesto, algunos análisis de situaciones cotidianas en el aula de educación plástica y visual se simplifican hasta reducirlo a un esquema pobre en cuanto a los fenómenos y elementos que interaccionan en realidad.

El anclaje lógico: La realidad y su conocimiento se corresponden de manera fiel; si la realidad cambia, el conocimiento lo capta. La cognición tiene capacidades (que se complementan con otros recursos técnicos) que permiten una representación adecuada o incluso mimética del objeto de conocimiento.

El anclaje psicológico: Para que la percepción de la realidad sea posible captarla completa y con objetividad, sólo se precisa entrenamiento apropiado en la forma de observar y transcribir la realidad. Se trataría de desarrollar una *actitud* “objetivista”, racional, no filtrada por orientaciones personales, prejuicios ni emociones.

El anclaje metodológico: Derivado de los anteriores, la ciencia moderna ha logrado separar el sujeto que conoce del objeto a estudiar, evitando la contaminación que pudiera producirse por las condiciones sociales y culturales del sujeto, por las

coordinadas históricas en las que se desenvuelve el sujeto o por las tensiones académicas o ideológicas que presionan para que la comprensión de la realidad se produzca en determinada dirección. Para evitar esta contaminación es preciso dotarse de un método, el científico, es decir, un conjunto de reglas, estrategias e instrumentos que garanticen la consecución de la objetividad.

- La cuestión del “*enfoque acumulativo de la ciencia*”. Según la concepción clásica del progreso de la razón, el pensamiento se desarrolla de manera acumulativa, lineal, en la que un conocimiento va superando a otro por ampliación y subsunción, pero casi nunca por ruptura con lo anterior, es decir, por oposición total y sustitución, en un proceso histórico en la que en ciertos momentos pueden convivir dos paradigmas: el más antiguo, que antes o después acabará superado totalmente, y el nuevo, que se convertirá gradualmente en el dominante hasta que otro paradigma le sustituya. En relación con esta cuestión, el paradigma del Pensamiento Complejo lo asume pero incorpora un matiz importante: en un momento de crisis epistemológica y sustitución de paradigmas, podría darse la situación de coexistencia de paradigmas alternativos.

Según Leyva (2009:4), las consecuencias epistemológicas más notables de esta crítica que propone Morin, coincidiendo con el constructivismo (construccionismo), son las siguientes:

- ✓ El conocimiento se construye activamente por el sujeto, por lo tanto...
- ✓ Lo epistemológico tiene como centralidad la experiencia de los sujetos en relación al conocimiento antes que con el estudio de entidades abstractas o del mundo real.
- ✓ La realidad no es negada, lo que se asume es que no es posible una verdadera y completa representación de la misma.
- ✓ La verdad (cognoscitiva) no se concibe de manera absoluta, sino como una construcción histórica, negociada y, por lo tanto, provisional

Por otra parte, el paradigma de Pensamiento Complejo también comparte con la Teoría Crítica una comprensión del conocimiento y de la cultura más dinámica y problematizadora, para lo que no sólo sería necesario un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas que contribuyan a revisar y ajustar sucesivamente los procesos de construcción social de teorías y prácticas, sino también para desarrollar en los sujetos una consciencia, una sensibilidad sobre la necesidad de autorreflexión y reflexión compartida sobre el devenir del mundo de la vida; relacionándolo en nuestro caso con la comprensión de lo que está sucediendo, de cómo evoluciona, de lo que está emergiendo en el ámbito de la educación artística y de la cultura visual (Ferrer 2006:88). En este sentido, exponemos a continuación algunos aspectos, de manera más concreta, que consideramos que comparten el Pensamiento Complejo y la Teoría Crítica:

- ✓ El desarrollo de una teoría social como teoría epistemológica. La emancipación de las personas, tanto colectiva como individualmente, depende en parte del desarrollo de formas de conocimiento que les permita construir, reflexionar, crear, debatir y sentir, entre otros aspectos, superando prejuicios y anclajes representacionales.
- ✓ Necesidad de ampliar el círculo hermenéutico con la incorporación de las actitudes problematizadoras y sensibles ante el devenir social y cultural.
- ✓ Crítica a la hegemonía absolutista de la racionalidad instrumental o tecnocrática en sus diferentes versiones: la psicologicista, la socio-política y la academicista.
- ✓ Valoración de la dialéctica orden-desorden-organización, que en la Teoría Crítica es abordada con metáforas de cambio social y en el campo del Pensamiento Complejo, en

concreto Edgar Morin, se desarrolla de manera más completa a partir de lo que el pensador francés denomina el tetragrama: orden-desorden-interacciones-organización.

- ✓ Reconocimiento en ambos enfoques de la potencialidad del proceso de la dialógica, concediéndole una gran capacidad como búsqueda de encuentro o, al menos, de posibilidad de relación entre diferentes posiciones (pudiendo ser incluso antagónicas) si el ámbito de la controversia no afecta a los Derechos Humanos o a situaciones prácticas, para éstas ya existen otras instancias políticas, jurídicas y sociales.

Para asentar la reflexión crítica y complejizante sobre algo más que intenciones abstractas, es preciso considerar el contexto social y cultural dominante: la ideología mercantilista está logrando imponer un orden muy jerarquizado, excluyente, fragmentado y "líquido" (Bauman, 2008, 2009), para lo cual ha construido un sistema social en el que funcionan de manera potente algunos factores entre los que destacamos los siguientes: por una parte, un individualismo de naturaleza aislacionista y poco comprometida con el desarrollo de los valores sociales, por otra parte, la eficacia, entendida ésta como racionalidad coste/beneficio aplicado incluso a las relaciones humanas, y, en tercer lugar, una competitividad que impregna a todo el sistema de reglas y conductas de dominio, de lucha en lugar de apoyo mutuo, cuyo resultado es la bipolarización excluyente. La interpretación que hace la Teoría Crítica y el Pensamiento de la Complejidad al respecto, aunque con algunas diferencias significativas (Colom, 2006:24), coinciden en lo fundamental en la descripción realizada anteriormente, relativa a la naturaleza del sistema social y educativo.

Efectivamente, el economicismo ha logrado inocular, como si de una toxina se tratara, la búsqueda de la "eficacia educativa", la teoría *gerencialista*, consiguiendo elevar la competitividad (entre alumnos, entre profesores, entre departamentos, entre materias, entre centros educativos, entre métodos, entre formas de organización etc.) en todas las dimensiones de la educación, creando guerras sin cuartel y trincheras educativas. Nos ocuparemos de esta situación en los capítulos 11, 15 y 17.

El proceso educativo, por otra parte, nunca se comprendió en la modernidad desde una concepción unitaria, integrada, antes al contrario, se elaboró y ordenó de forma fragmentada, separada de la vida y de la cultura (Colom, 2006:25), estableciéndose así currículos que en gran medida sólo han satisfecho a las intenciones de la Academia y han servido también, en parte, como sistema de reproducción de una ideología al servicio de los poderes constituidos, apoyándose en una cegadora racionalidad instrumental. Es en este sentido en el que coinciden también el pensamiento complejo y el pensamiento crítico, en una desfundamentación epistemológica de la modernidad en su deriva positivista y tecnocrática.

En cualquier caso, tanto la Teoría Crítica como el Pensamiento Complejo han construido sus teorías a modo de dispositivos muy elaborados, con sus propias metodologías y lenguajes específicos aunque, comparando sus conclusiones prácticas, son más coincidentes de lo que podría suponerse, sobre todo epistemológicamente. Un ejemplo servirá para ilustrar esta confluencia: cuando la Teoría Crítica considera que en determinado proceso social se imponen mecanismos para la *normalización* de representaciones mistificadas, de prejuicios y limitaciones en las relaciones educativas de un centro de enseñanza, el Pensamiento Complejo aprecia, al interpretar la misma situación, la saturación del *orden*, es decir, como inmovilismo de un sistema que no es capaz de evolucionar, aunque se aporte mucha información interna y externa. Desde la Teoría Crítica sería preciso iniciar procesos de cambio gradual (mediante diálogo, mediaciones, consensos,...) o de ruptura (deconstrucción de mistificaciones, alternativas de contraste, negaciones, desobediencias,...) y desde el Pensamiento Complejo se propondría para superar la situación introducir *desorden* (cambios múltiples y de diferente naturaleza, discontinuidad,...).

Llegados a este punto, creemos posible encontrar un espacio común entre Complejidad, Culturalismo y Teoría Crítica que nos permita aproximarnos a una propuesta de trabajo integradora, crítica y complejizante en nuestra área de investigación, para lo cual desarrollaremos a continuación de manera más concreta los principios y procesos del ámbito del Pensamiento Complejo.

7.5 PRINCIPIOS DEL PENSAMIENTO COMPLEJO

El Pensamiento Complejo, siendo una concepción antipositivista (aunque algunas versiones de las Ciencias de la Complejidad no lo son), acepta algunos conceptos y reglas que han nacido en el seno de recientes teorías de las ciencias biológicas, físicas y la Teoría de Sistemas. El empleo de las estadísticas y algunas formulaciones heurísticas no implica necesariamente la aceptación de la racionalidad positivista, en la que entre sus fundamentos centrales se encuentran, formando un núcleo compacto, la separación estricta del sujeto que analiza y el objeto analizado, asignando a esta separación la cualidad de la objetividad, una epistemología mecanicista y lineal, una simplificación de la realidad y una demostración o explicación de causas y efectos basada en la experimentación y en la medida paramétrica. El Pensamiento Complejo, como decíamos, toma algunos conceptos de la teoría física del caos y otros de la teoría biológica de la autoorganización de los sistemas abiertos, incorporándolos a su concepción de la complejidad de los sistemas sociales, pero considerando, por otra parte, que no es posible la separación total del sujeto que interpreta y el objeto interpretado, pues el sujeto forma parte de esa realidad histórica y socialmente construida.

El paradigma que estudiamos rompe pues con el objetivismo, la reducción sistemática de la realidad en fragmentos (con lo que se impide ver la realidad de manera global, con todos los elementos que se interrelacionan). En su lugar, el Pensamiento Complejo dispone de siete principios básicos que Morin los denomina “principios de intelección de la complejidad” (Morin, 2007:59). Estos principios, que se complementan y están interrelacionados (Ochoa, 2006:82; Leyva, 2009:5), son los siguientes:

1. *El principio sistémico de la relación entre las partes y el todo*, al que ya nos hemos referido anteriormente.
2. *El principio hologramático* considera que no sólo las partes están en el todo, sino que el todo está en las partes. En el campo de la educación se comprueba cómo, en cierta forma, la sociedad a través de sus orientaciones socio-culturales, sus valores dominantes, etc., se manifiesta en las pequeñas comunidades educativas, incluso en los individuos. Relacionado con este principio podemos considerar, desde un lenguaje sociológico, las relaciones micro-macro en el estudio de los sistemas locales y globales.
3. *El principio de la retroalimentación* o del bucle retroactivo implementa la causalidad retroactiva, en la que además de la causa que actúa sobre el efecto se considera que determinados efectos actúan sobre la causa, estableciéndose múltiples retroacciones. Si no se consideran estas retroalimentaciones se producirían análisis insuficientes de la realidad, manteniendo las lógicas mecanicistas y unidireccionales, lo que limita una comprensión global de los fenómenos. Este principio se ilustra bien en nuestro caso, reflexionándolo desde el ángulo del aprendizaje en la Zona de Desarrollo Próximo: la información significativa, el diálogo, la reflexión compartida y la revisión acompañada de las dificultades van activando procesos de asimilación donde antes aparecían dudas. También el caso de la anticipación de efectos posibles de una acción o de las expectativas que se crean ante determinadas situaciones son ejemplos del principio de la retroacción.
4. *El principio de la recursividad* introduce el efecto de la autoorganización o autorregulación en un sistema local que estaba inicialmente desordenado, a partir de una acción interna con capacidad básica para activar dicha ordenación. En la enseñanza se aplica, por ejemplo, al

aprendizaje autoorganizado y autorregulado de los estudiantes, el cual es más rico cognitiva y metacognitivamente, o a la autoorganización del grupo en el reparto de las acciones, cuando se dan determinadas condiciones locales en las relaciones orden-desorden (edades, intereses, motivaciones, responsabilidad,...)

5. *El principio de la relación autonomía-dependencia* establece que el intercambio constante de información de un sistema, tanto interno como desde fuera, permite la autoregulación en el constante juego entre el contexto y las intenciones de los sujetos.
6. *El principio dialógico* complementa el clásico principio dialéctico, estableciendo una relación entre los componentes del triángulo complementariedad-concurrencia-antagonismo, lo que se traduciría en una evolución resolutive de situaciones problemáticas. Este principio permitiría el tratamiento positivo o la inseparabilidad racional de conceptos contrapuestos que necesariamente se presentan ligados en el mundo de la vida social y educativa, tales como orden-desorden, aprender-desaprender, razón-emoción-sensación, cultura-naturaleza, individuo-sociedad, estructura-historicidad,...
7. *El principio de la (re)introducción del sujeto en el conocimiento*, al que ya nos hemos referido anteriormente.

Estos principios no se proyectan como formulaciones concretas o sistemas para aplicar de manera directa, antes al contrario se constituyen como criterios comprensivos o como un discurso en el que el proceso, el contexto, lo cualitativo, lo relacional, las incertidumbres o, incluso las contradicciones son considerados permanentemente en ciclos recurrentes de construcción del conocimiento.

7.5.1 Aplicación de los principios a la construcción de conocimiento

Todo conocimiento se articula en relación a diferentes dimensiones, niveles y procesos, configurando de esta manera su naturaleza compleja; así se cruzan los ejes biológico, social, educativo, cultural e histórico. Esta multidimensionalidad ha sido abordada desde paradigmas como el estructuralismo o la teoría de sistemas, generándose una constelación de conceptos que, aunque han avanzado en la comprensión de lo multirreferencial, mantienen generalmente una visión estática y poco relacional de los sistemas, es decir, tienden a producir concepciones petrificadas de los fenómenos; por ejemplo, el concepto de “currículum de la educación plástica y visual”, abordado desde un estructuralismo clásico, mantendría un esquematismo que sería insuficiente para comprender las múltiples confrontaciones y negociaciones entre las diversas representaciones del currículum artístico y de las ideologías ocultas que subyacen en las relaciones y en las experiencias, construyéndose una imagen congelada de un fenómeno dinámico, que evoluciona. Sin embargo, lo estructural no debe descartarse totalmente si se pretende una interpretación profunda de los fenómenos educativos, sino complementarse con una perspectiva constructivista (Castro, Castro y Morales, 2005:456), lo que produciría una comprensión más compleja, como por ejemplo, introduciendo el constructo de *habitus* de Bordieu (1999:7).

Una primera propuesta a tener en cuenta es la que pretende implementar una mirada transversal y transdisciplinar a las preguntas didácticas, a las necesidades emancipatorias y a las demandas culturales de las personas y de las sociedades contemporáneas. Zabala (1999) considera que construir con los estudiantes un pensamiento complejo es uno de los mayores retos de los sistemas educativos. Así, reflexionar sobre los modos diversos que presentan los alumnos y alumnas de construir sus aprendizajes implica averiguar desde qué intereses, con qué recursos cognitivos, en qué contexto, desde qué orientación ética, desde qué miradas identitarias y afectivo-emocionales,...,

aunque, como plantean Santos y Lorenzo (2006:119), este proceso de enseñanza y aprendizaje no debería suponer una sobrecarga de información, antes al contrario, la complejidad aporta relaciones, combinaciones, críticas y reelaboraciones para mirar al mundo de otra manera, poniendo énfasis en los modos y en los procesos cognitivos, sin caer en las trampas de la irracionalidad (aceptar creencias o representaciones que surgen de la “espontaneidad”, por ejemplo), o sin descartar siempre, por un prejuicio de signo contrario, elaboraciones ordenadas.

El pensamiento complejo arma su discurso desde una problematización de la forma en que la dominante epistemología positivista, con su lógica analítica, acomete la explicación de la realidad, es decir, lo que sucede y cómo sucede, y esta manera de proceder la lleva a cabo descomponiendo, reduciendo, clasificando y separando los elementos que conforman un todo. Fragmentando lo que *a priori* se entiende por sistema educativo, que se reconoce complejo, es la manera en que la ciencia clásica, principalmente la ciencia experimental, ha introducido mediante su influyente epistemología y metodología en el ámbito de la investigación educativa, cuya racionalidad ha logrado imponer también en las prácticas y pensamiento de los docentes. Como expresa Ferrer (2006:87) parafraseando a Morin:

“La racionalización de la práctica educativa expulsa la vida, las incertidumbres, la porción de afecto, amor y arrepentimiento, oculta la poesía, el misterio, el derecho a negociar con lo no-racionalizado, la imaginación, el deseo, la invención, la crítica y la autocrítica. Expulsa, como ya prescribió Platón en la República, el pensamiento poético de la realidad”.

Y más adelante sigue...

“El pensar poético no se detiene en las relaciones locales, conecta y es, por tanto, esencialmente comprensivo. De ahí tanto su carácter metafórico, invitante a otra parte que se parece pero que no es lo mismo, como isomórfico, que invita a lo mismo, a otro caso igual pero que no ocurre de la misma manera”.

Morin (2007) considera que los objetos de investigación y de reflexión que pertenecen al campo de lo social, conforman totalidades que no deberían dividirse en sus componentes o unidades constituyentes si pretendemos una adecuada comprensión de los fenómenos, pues entre las partes y el todo existe un tejido de relaciones interdependientes, interactivos e interretroactivos.

Así, según Morin (2007:66), el conocimiento de un conjunto

“...remite a la cuestión del conocimiento a un movimiento circular ininterrumpido. El conocimiento no se interrumpe. Conocemos las partes, lo que nos permite conocer mejor el todo, pero el todo permite conocer mejor las partes”.

La noción de conjunto o de totalidad como una complejidad organizada compuesta por diferentes elementos heterogéneos, relacionados entre sí en distintos niveles, dimensiones, procesos y formas de vinculación, nos acerca a la noción de un sistema abierto, con relaciones internas y externas (entre sujetos, entre grupos y entre sujetos y entorno) que se van modificando en función de las circunstancias cambiantes y, a la vez, por la intervención de la interretroacción o recursividad, va modificándose internamente el propio sistema.

Lo complejo se aproxima a lo desconocido, a lo indeterminado, a lo incierto antes que a lo normalizado o a lo previsible, lo que obliga a una permanente acción de exploración y de reelaboración en los procesos de comprensión de la realidad. La contradicción no se oculta, forma parte de la complejidad, ya que el pensamiento complejo posee la necesidad de pensar conjuntamente realidades heterogéneas o incluso contrarias.

También el pensamiento complejo busca lo inesperado, lo diferente, lo heterogéneo surgido de la acción del caos, del desorden; éste no es tanto una desorganización negativa o un desorden que provoca un efecto amenazante, como una anomalía en la evolución esperada que abre las puertas a una nueva oportunidad, es decir, es la conversión inteligente de la intervención del azar en una acción positiva (el conocido dicho de hacer de la necesidad virtud).

En este sentido, se presentan de manera permanente situaciones imprevistas, tanto en las estructuras educativas como en la actividad cotidiana de las aulas, que implican efectos reales que no se ven (no hay sensibilidad ante estas situaciones) o no se quieren ver o se ven pero se desprecian, provocando consecuencias inesperadas que, en caso de que fueran advertidas y comprendidas, existiría al menos la posibilidad de reconvertirlas en situaciones aprovechables didácticamente; es un proceso análogo al de creación: lo común es avanzar actuando, y así, en el desarrollo de la actividad, emerge un suceso o se presenta un imprevisto que es aprovechado para incorporarlo a la actividad para dotarla de un valor sugerente.

7.5.2 El discurso negativo complementario: la complejidad al otro lado del espejo

Las características mencionadas en el apartado anterior no implican que el sistema educativo o el funcionamiento de los departamentos o los procesos de enseñanza y aprendizaje, en sus dinámicas de interrelaciones y acomodaciones a las circunstancias cambiantes del entorno, tengan que ser caóticos en el sentido clásico de degradación o que el currículum deba tener una estructura desordenada o incompleta, antes al contrario, la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere proyecto y organización, pues facilita la asimilación y la acomodación de los aprendizajes, seleccionando previamente los contenidos pertinentes desde los puntos de vista formativo, cultural, didáctico y psicológico; sistematiza el desarrollo los contenidos de lo general a lo particular y de lo concreto a lo abstracto; permite establecer diferentes niveles para prever un aprendizaje diversificado; anticipa la organización de grupos con diferentes intereses, etc. A lo que se refiere el Pensamiento Complejo cuando plantea la introducción de desorden/caos es a la ruptura de los dispositivos de normalización que añaden gradualmente rigidez, rutinas y convenciones que resultan prejudiciales para la creación, para la asimilación de valores como la autonomía y el empoderamiento de las personas y para el desarrollo de un conocimiento crítico.

Posiblemente pueda ser chocante o desorientador el uso del concepto desorden, tomado por la teoría del Pensamiento Complejo de las Ciencias de la Complejidad, y éstas a su vez de la teoría matemática de los fractales de Mandelbrot y, sobre todo, por la aplicación, más metafórica que práctica, del segundo principio de la termodinámica o principio de la entropía (Garrido, 2007:44). De éste se derivan varias consecuencias aplicables al campo educativo general, a los centros y a los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, en tanto que pueden considerarse como sistemas de relaciones; la consecuencia más directamente aplicable en el aula de educación plástica y visual advierte que cuanto más abierto al entorno sea un sistema y mantenga unas interacciones más fluidas y ricas, el sistema evoluciona de manera sostenible, ahora bien, si el sistema se cierra, el orden interno tiende a auto-mantenerse y a empobrecerse en cuanto a la asimilación de información cualitativamente pertinente, lo que provoca un gradual aumento de la entropía u orden cristalizado, es decir, no evoluciona aunque el entorno lo demande, lo que implicaría negatividad en la articulación de las relaciones y la obsolescencia del conocimiento pertinente. Así, en todo sistema abierto, se produce una tensión entre una tendencia al orden (reglamentos, rutinas, generalizaciones, etc.) y una tendencia

al desorden como ruptura (de hábitos adormecedores, de normativas que no consideran lo diferente, de concepciones uniformantes, etc.).

Diríamos que el desorden es la consecuencia inicial que se produce en una organización estabilizada al introducir información paradójica (que no se ajusta a la previsible) o elementos que desestabilizan el orden inicial, en estos casos, el sistema (local o general) debe adaptarse a las nuevas condiciones, generándose un nuevo orden, con otra lógica organizativa más preparada para integrar más elementos diferenciales y, además, con mejor capacidad de respuesta a los requerimientos de un entorno social, cultural y cognitivamente exigente.

Otra epistemología diferente, la dialéctica negativa de Adorno (Muñoz, 2000:259), coincide en subrayar las consecuencias perniciosas para el pensamiento y la comprensión de la realidad de la dialéctica clásica, al considerar que las contradicciones a las que se enfrentaba la dinámica social con la lucha de los opuestos, *tesis* y *antítesis*. La oposición insatisfactoria se eliminaba definitivamente mediante la emergencia de una *síntesis superadora*, que implicaba necesariamente otra estructura y otras formas de relación, y una vez consolidada la nueva estructura acababa la contradicción.

Adorno critica la limitadora concepción de esta forma de dialéctica, que acaba cosificando y paralizando el dinamismo del proceso dialéctico, por lo que propone una dialéctica negativa que oponga, en un proceso permanente, la problematización de la síntesis nueva, para impedir las mistificaciones en las que incurre la razón cuando se congela y se cierra en sí misma, quedando ciega a las nuevas determinaciones de la realidad, que se van configurando inevitablemente en el devenir social y cultural. Se evita, con la dialéctica negativa, las circularidades de un supuesto pensamiento emancipador que acaba a menudo en la dinámica contradicción-emancipación-contradicción. Es preciso, por tanto, el cuestionamiento permanente, no sólo de manera dialógica sino dialéctica, incorporando necesariamente como antagonismos las nuevas formas de comprender la realidad, es decir, buscando las *negaciones* subyacentes que cristalizan los sistemas, evitando al mismo tiempo los frecuentes acompañantes de la dialéctica clásica: el idealismo abstracto y la circularidad del pensamiento.

De manera análoga a la dialéctica negativa, pero desde una epistemología de la acción complejizadora, la introducción de cambios (desorden) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, favorece la ruptura de representaciones convencionales en todos los ámbitos que se cruzan en la educación artística y visual: en la concepción de lo que se entiende por cultura y conocimiento, en la organización del aula, en la selección y tratamiento de contenidos, en las formas de agrupamiento de los alumnos, etc., sin caer en los errores de esquematismos y dualismos.

7.5.3 Trampas y deslizamientos de las que nos advierte el pensamiento complejo: La banalización como resultante de la combinación de dualismo y esquematismo

Como otras teorías del conocimiento, el Pensamiento Complejo ha señalado posibles errores y deslizamientos en los que puede derivar una incorrecta interpretación o una asunción meramente terminológica y superficial. Así, en ocasiones, tratando de contrarrestar la hegemonía de un concepto o de una teoría se incurre en un antagonismo falso que, pretendiendo oponerle una idea que limite su desarrollo, genera una dinámica mistificadora que oculta o simplifica la realidad. Es la clásica interpretación bipolarizada que reduce la comprensión del mundo a pares contrapuestos de conceptos o fenómenos, casi siempre planteados de manera antitética, situándonos los sujetos en uno u otro lado de la dicotomía. Son clasificaciones del mundo que simplifican la realidad para hacerla más

comprensible y controlable, pero inevitablemente lo que configuran es una distorsión, en ocasiones una caricatura, que precisamente dificulta su comprensión integral. Así, es frecuente dividir la realidad, en el ámbito de la racionalidad clásica, en los recurrentes sujeto/objeto, mente/cuerpo, contenido/forma, cultura/naturaleza,... pero también se da una traslación de estas divisiones al ámbito la organización del mundo en el pensamiento cotidiano, comprobándose en las valoraciones y explicaciones respecto a la confrontación entre lo nuevo y lo antiguo, lo joven y lo viejo, lo espiritual y lo material, lo teórico y lo práctico,...No se pretende manifestar que no existen tensiones entre opuestos en determinadas dinámicas sociales, lo que se indica es que no se puede comprender el mundo desde una estructura radicalmente dividida en dos mitades, apostando por el lado “bueno”, lo que se plantea es la comprensión de *habitus* que configuran las estructuras sociales y culturales, y disposiciones cognitivas integradoras como formas de acceso al conocimiento.

Profundizando en esta forma de ver el mundo, son numerosos los investigadores (por ejemplo, Pozo, 2003:188) que consideran que el dualismo es una disposición mental (y una representación del mundo) que se ha encarnado en la mente de los individuos vehiculándose desde la cultura, generalizándose a todos los sujetos que comparten esa cultura (como una manifestación del principio hologramático). Desde esta premisa, se habrían generado dos grandes ontologías-epistemologías que abordan la construcción del conocimiento y de las relaciones humanas bien desde posiciones duales (junto con otras características) o bien desde sensibilidades holísticas, como se indica en la tabla 7-2.

Tradición analítica <i>Socrática</i>	Tradición holística <i>Taoísta</i>
Atributos del objeto	Contexto
Reglas lógicas	Experiencia
Dualismo	Integración global
Contradicción lógica	Conciliación dialéctica
Realismo	Perspectivismo
Elementos, partes	Totalidades
Lenguaje formalizado	Imágenes

Tabla 7-3. (Elaborado por Pozo, 2003:188, a partir de Nisbett y cols.)

Creemos que en nuestra sociedad está muy extendido el *realismo ingenuo* que considera que el conocimiento opera con representaciones que son copias especulares de la realidad (Castro, Castro y Morales, 2005:381, 564) y, por lo tanto, el análisis y la comprensión de la sociedad y de sus producciones se fundamenta entre el isomorfismo entre los esquemas mentales y los objetos estudiados, en consecuencia, el conocimiento es o puede ser objetivo y verdadero si se emplean los procedimientos de observación adecuados. En torno a esta afirmación se ha producido uno de los debates más extensos y profundos en la historia de las ideas y que aún hoy sigue vivo: la pugna entre realistas y constructivistas en diferentes manifestaciones teóricas.

El constructivismo, ampliamente aceptado, plantea que la concepción de la realidad es una producción cognitiva, enraizada en sustratos de diferente naturaleza (bio-psíquica, social, cultural, histórica,...) y generada mediante negociaciones y creaciones entre los diferentes sujetos y fenómenos que componen la sociedad. Esto implica la aceptación de dos consideraciones cognoscitivas: por una parte el abandono del paraíso de la verdad, como lo denomina Pozo (2003:192), y por otra sería preciso desarrollar una conciencia de que el conocimiento de sujeto está inserto en un contexto histórico, social y cultural y, por lo tanto, está íntimamente vinculado al mismo.

Desde este punto de vista, la comprensión de la realidad debe evitar caer en esquematismos simplificadores (Efland, 2004:133) que, de manera análoga al realismo ingenuo, encadenan causas y efectos de manera mecánica sin considerar las condiciones del contexto, la influencia de las representaciones profundas (identitarias), la dialéctica entre lo explícito (consciente) y lo implícito

(inconsciente), la fuerza de lo social y del lenguaje. En definitiva, el esquematismo es una huida de lo complejo, que busca una acomodación rápida y convencional o que intenta evitar la ruptura de representaciones de diferente naturaleza muy arraigadas, imponiéndose entonces la aceptación de lo dado como única “verdad”, instituyéndose así el reino de “lo normal” o interpretaciones del tipo “*lo que es nuestro*” y “*lo que es de los otros*”..., es decir, extendiéndose la banalización como actitud social.

7.6 PROCESOS DE LA COMPLEJIDAD: HACIA UNA NARRATIVA ECOLÓGICA DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA

Aunque de los principios enunciados en el apartado 4 de este capítulo se derivan múltiples reflexiones epistemológicas en el ámbito social, cultural y educativo, nos centraremos ahora en algunas orientaciones de carácter general (Colom, 2006:22) que podrían aportar ingredientes complementarios a la narrativa crítica de la didáctica de la educación artística y de la cultura visual en cuanto sistema. Las orientaciones a la que nos referimos son las siguientes:

- Todos los sistemas, niveles orgánicos y estructurales (grupos de estudiantes, grupos de profesores, departamentos didácticos, centros educativos de un barrio o de una ciudad, asociaciones de diferente naturaleza, organizaciones paralelas, estructuras orgánicas como claustros y consejos escolares, etc.), se articulan como sistemas dinámicos no lineales. Éstos evolucionan e inciden en la enseñanza y aprendizaje de manera incierta, es decir, no se cumplen las cadenas mecánicas de causa efecto debido a los innumerables, y muchas veces desconocidos, factores intervinientes, que actúan con diferentes grados de intensidad, dependiendo del contexto y del azar.
- Relacionado con la reflexión anterior, las evoluciones de los sistemas educativos, en sus diferentes niveles macro y micro, no son del todo predecibles, no se pueden anticipar conductas a partir de patrones anteriores de manera mecánica, pues es tal el número de elementos, sujetos y circunstancias que interactúan que hacen casi imposible anticipar el desarrollo previsible de un sistema en cuanto tal.
- Los sistemas educativos son entonces sistemas inestables de manera perenne, pues no cuentan con dispositivos de retroacción insertos en su naturaleza, a lo sumo se incorporan artefactos externos que no actúan realmente con funciones retroactivas, sino con fines legitimadores, como es el caso de las evaluaciones educativas.
- Los sistemas educativos son sensibles a los cambios en el marco de la dialéctica orden-desorden: los sistemas y subsistemas cambian cuando se introducen modificaciones reales en el transcurso de los acontecimientos diarios, cambios organizativos, relacionales, ambientales, en los discursos, en los horarios,...etc., por lo tanto, no se transforman sólo a partir de lo que se publica en los boletines oficiales o porque se incluya en la programación el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

De manera sintética, diríamos que la complejidad nos remite a la comprensión de los procesos internos de los sistemas en los niveles micro, meso y macro, entendiéndolos como cambios producidos por las múltiples interrelaciones, tanto internas como de los sistemas con el exterior, y advirtiéndonos de los significativos impactos que pueden llegar a producir en los estudiantes, en el profesorado y en el propio sistema, las dinámicas ocultas que operan de manera interconectada: el poder institucional, la ideología dominante, representaciones convencionales sobre lo que es aprendizaje, lo que es cultura, lo que es arte y lo que debería ser una educación del arte, reglamentos escritos y normas sociales aceptadas por tradición, etc.

Así, lejos de concebir a los aprendices como máquinas psíquicas, el Pensamiento Complejo abre las puertas a una concepción más compleja, considerándole simultáneamente un sistema bio-psíquico, social y cultural (Romero, 2003:7) en permanente cambio, proyectando una concepción multidimensional pero integrada, considerando un imperativo epistemológico la búsqueda constante de *puentes cognitivos* (Novak, 1988:75) entre los diferentes niveles organizacionales, socio-históricos, racionales, éticos y emocionales; tratando de indagar también las relaciones entre las partes y el todo y del todo con los diferentes elementos y dimensiones.

Pero, al mismo tiempo, trata de evitar la reproducción, las lógicas unidimensionales y mecanicistas que ordenan la concepción de los sujetos y la realidad de manera simplificada, al ocultar las evoluciones no previstas, el “desorden” que provocan algunos acontecimientos que se apartan de lo controlado, lo normalizado o esperado, es decir, lo que sucede en el propio devenir del mundo de la vida. Se trata en definitiva, de interpretar lo caótico entendiéndolo como imprevisible, considerando este desorden consecuencia de un orden subyacente que opera con otra escala, con otra lógica o desde otros valores.

7.6.1 La ecología didáctica como discurso multirreferencial, abierto, procesual y flexible

Continuando con el pensamiento de Morin (2007), complejo es lo que está tejido con múltiples elementos, heterogéneos, fluidos (en sentido de que los componentes interactúan y se manifiestan de manera dinámica, por lo que no se entiende su naturaleza fluida en sentido de líquida según la metáfora de Bauman). Tomamos de Guillaumin (2006:184) la contraposición del humo y del cristal para mostrar la unidad dialógica de constituyentes opuestos en los procesos complejos (evitando así posicionamientos duales), cuya consciencia aporta al profesorado la actitud y la sensibilidad del artesano tejedor, que trata de componer un tejido con materiales diversos, con resistencias y cualidades diferentes, y que para ello debe actuar de manera flexible, experimentando, cambiando sobre la marcha, a veces retrocediendo y desmontando el tejido nuevo que parecía resistente,...desordenando lo ordenado para volver a ordenar, en un proceso dinámico de transformación continua.

En los centros educativos, en los departamentos didácticos, en las aulas de educación plástica y visual, y en los demás sistemas locales se tiende a aumentar gradualmente la forma del orden limitador y cerrado a través de reglamentaciones cada vez más rígidas, a partir de prácticas inflexibles o de rutinas esclerotizantes, entre otras manifestaciones.

Desde el lenguaje sociocrítico, que coincide con esta valoración, son las superestructuras simbólicas que operan en un nivel profundo y semioculto de la consciencia, que tienden a reproducir el orden social a través de la imposición y de las articulaciones que se dan en las estructuras. Desde el Pensamiento Complejo los subsistemas locales tienden a acumular entropía o desorden, hasta que determinada información u acción externa o interna, provocada o incorporada por azar, introduce desorden, impulsando a los subsistemas a interaccionar para adaptarse a las nuevas condiciones y empiece el ciclo de nuevo, con los sistemas revitalizados y mejor preparados para ofrecer nuevas respuestas a las demandas del entorno.

El Pensamiento Complejo considera imprescindible, para que la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje evolucione de manera satisfactoria (ver gráfico 7.3), que las profesoras y los profesores desarrollen, en primer lugar, una conciencia reflexiva, materializada en un discurso abierto a la complejidad y a la actuación de lo inesperado y, en segundo lugar, una sensibilidad para canalizar

el azar y el caos hacia el aprendizaje. Si se produce la intervención de una situación que no estaba prevista en la programación, lo que provocaría que a un sector del profesorado le cause una cierta sensación de malestar y otra parte no capte su incidencia, los profesores y profesoras sensibilizadas lo aprovechan para recolocar o reordenar las relaciones desde lógicas diferentes a las programadas, lo que posibilita la construcción de nuevas miradas y una sinergia de creatividad colectiva.

El orden y el desorden son, pues, dos momentos del proceso de cambio continuo de los sistemas complejos, que deben relacionarse dialógica y dialécticamente para, por una parte, mantener una cierta estructura estable que sirva de referencia para un funcionamiento fluido y unas relaciones que favorezcan el aprendizaje significativo, y, por otra parte, una estructura abierta y flexible (Efland,2004:128), que permita la acción vitalizadora del desorden y la ruptura de inercias, que abra cauces a la creación y a la acción transformadora.

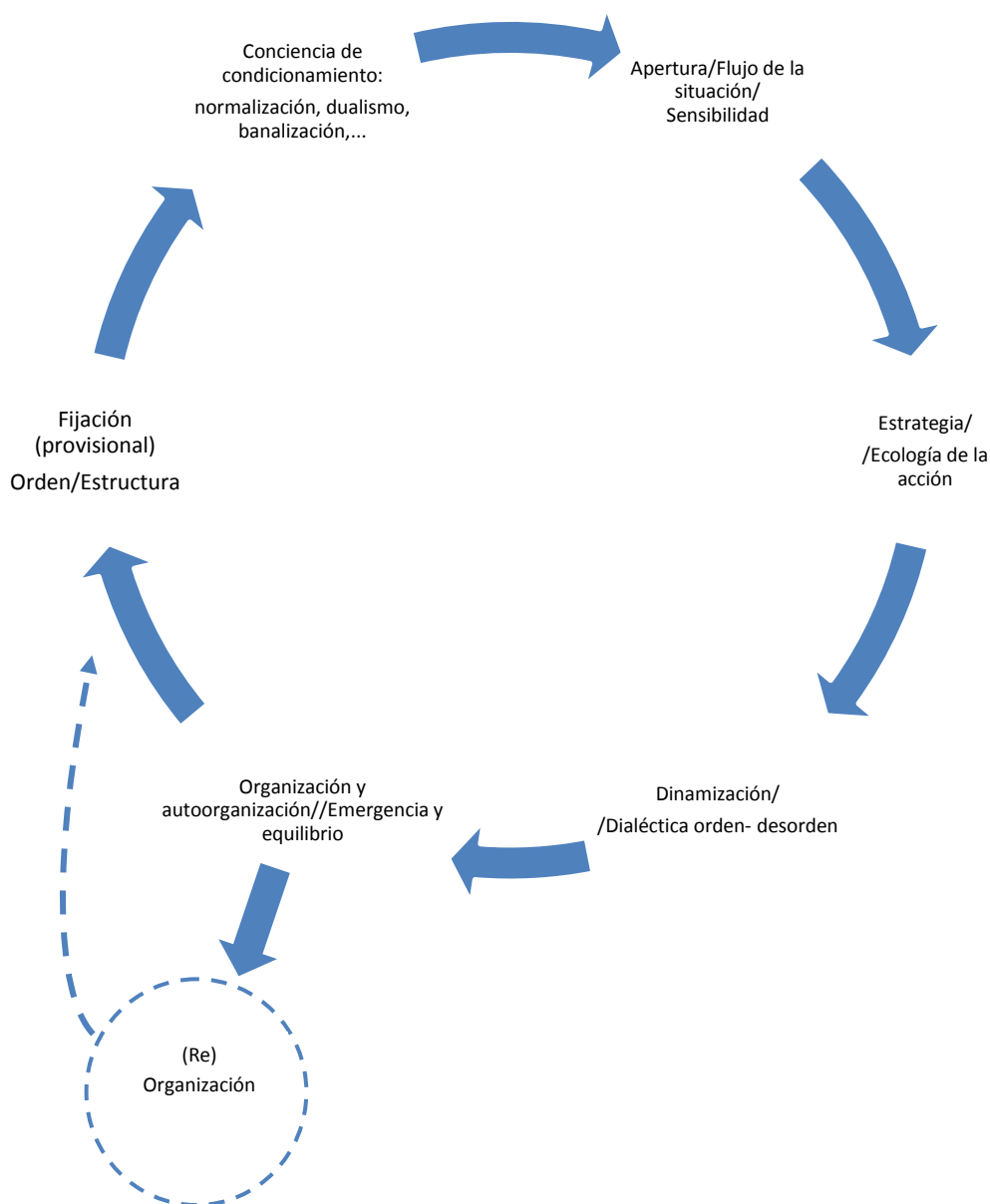


Gráfico 7.4. Proceso de enseñanza y aprendizaje considerando la ecología de la acción. Modificado a partir de Guillaumin, 2006:188

El proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando el contexto de la ecología de la acción con fines dirigidos a una formación crítica y complejizadora, requeriría la introducción de cambios para “desajustar” las hegemonías que se dan actualmente en la educación formal, en la que predominan los planteamientos como la comunicación unidireccional, la reproducción, el pensamiento analítico, el individualismo, la banalización, el producto, la fragmentación y la exclusión. Se generaría así una educación menos reproductora, menos tecnocrática y menos academicista; posiblemente mejorarían las relaciones entre sujetos y de los sujetos con el conocimiento, y aumentaría su naturaleza gratificante, normalmente truncada por las excesivas rigideces de la maquinaria reglamentista.

Queremos decir con esto que el aprendizaje en las aulas se parecería más al aprendizaje situado, identificado por las siguientes características (Guillaumín, 2006: 185):

1. Es contextual en cuanto que parte del entorno pero estableciendo puentes con otras situaciones y realidades no inmediatas.
2. Está ligado a lo cotidiano y a las vivencias personales, sin olvidar sus vinculaciones con experiencias de personas de otros lugares y otras épocas históricas; en este sentido las imágenes de la cultura visual, las del entorno social y cultural y las que circulan por las redes, ofrecen unos recursos de un gran valor didáctico.
3. Relaciona el entorno social y cultural inmediato con una consciencia planetaria.
4. Relaciona lo aprendido con posibles aplicaciones inmediatas y futuras.
5. Es inter y transdisciplinario, favoreciendo el tratamiento de los problemas de investigación de manera unitaria y haciendo posible que los conocimientos abordados estén integrados y no fragmentados. El método de proyectos destaca como uno de los más indicados para el tratamiento de la inter y la transdisciplinariedad.
6. Se asienta en una disposición a la plurisensorialidad, pues se incorporan todos los sentidos en la construcción del conocimiento, procurando que éste se viva como una experiencia global. Desde esta condición, la realización de *performances*, la manipulación de diferentes materiales, la realización de cuentos narrados, la incorporación de texto a las imágenes, la realización de libros de artista, etc. constituyen recursos y métodos idóneos en el desarrollo curricular.
7. La sensibilidad a las emociones y a las actitudes que se manifiestan en el proceso de enseñanza y aprendizaje emerge como un elemento fundamental, pues constituye una de las condiciones para el aprendizaje profundo, motivador y gozoso, así como la sustancia desde la que se construyen las empatías personales y se liquidan miedos y aversiones.
8. Acoge de manera natural la diversidad, se abre a los otros, generándose un ambiente que acepta sin artificialidad lo heterogéneo, lo diferente y la incertidumbre.
9. No sólo acepta el error como un acompañante del aprendizaje y de la vida, sino que sabe obtener del mismo consecuencias prácticas para el conocimiento.

El aprendizaje situado, en cuanto al desarrollo personal, aporta una experiencia que constituye el punto de arranque de cambios fructíferos y duraderos. En definitiva, colabora en la transformación de la realidad al establecer unas condiciones de construcción del conocimiento menos convencionales y mecánicas, más creativas, críticas y profundas. Sin embargo, Guillaumín (2006:185), al indicar las características anteriores, las asocia a lo que denomina aprendizaje “natural” de los seres humanos, lo cual nos parece que favorece la confusión y rechaza, paradójicamente, un factor de complejidad como es la tensión que atraviesa toda construcción de conocimiento que opera entre la tendencia a la simplificación, asociada casi siempre a la reproducción, que es la dominante, y la tendencia a la complejidad y a la crítica cultural, como polo opuesto de la tensión.

Efectivamente, es confuso en cuanto que considera la posibilidad de un aprendizaje natural, sin determinaciones sociales ni culturales, producto posiblemente de una concepción sublimada de la naturaleza humana que no existe tal y como se produce realmente en la sociedad. Por otra parte, ni los contextos sociales ni culturales son estáticos, en su seno se producen, de manera constante, tensiones múltiples entre representaciones de diferente naturaleza que tienden a su imposición hegemónica, en este sentido, el alumnado no construye su conocimiento partiendo de una *tabula rasa*, sino que vive, asimila y acomoda concepciones que circulan en el entorno vital, relacionadas con todas las dimensiones de la sociedad, de lo personal, de la cultura y del propio conocimiento. La forma de aprender está condicionada desde edades muy tempranas por el ambiente, por lo que no se podría hablar de un aprendizaje natural.

CAP. 8. LA PARADÓJICA CUESTIÓN ESTÉTICA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA: DESDE EL OBJETO AL SUJETO

Resulta patente que esto es la realización acabada de l'art pour l'art...la humanidad se ha convertido ahora en un espectáculo de sí misma. Su autoalienación ha alcanzado un grado que le permite vivir su propia destrucción como un goce estético.

Walter Benjamin

8.1 LA ESTÉTICA Y LA COMPRENSIÓN DEL ARTE Y LA CULTURA VISUAL EN LAS ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS

Abordar la educación artística y estética para la interpretación del arte y de los objetos que pueblan nuestro entorno, como productos culturales de una sociedad históricamente situada, exigiría el desarrollo de conocimientos y competencias en los estudiantes que superaran, entre otros aspectos, el enraizamiento del arte en una concepción exclusivamente formalista, como objetos que cumplen unos requisitos configurativos, reforzando el sentido idealizado del arte, representado generalmente como un sistema de objetos especiales e instituciones que les legitiman. Este enfoque, que creemos mayoritario en el ámbito educativo, excluye, unas veces más conscientemente que otras, las significaciones culturales, sociales y políticas que se encuentran vinculadas a los objetos artísticos y, en general, a la cultura visual. También relega, el enfoque formalista, el tratamiento de la comprensión de las tensiones culturales y sociales que forman parte de la misma sociedad, que se encarnan en imágenes, obras artísticas y otras producciones icónicas que forman parte de la cultura visual. El arte y la estética no parecen ser de este mundo al analizar los discursos dominantes referidos a la Educación Plástica y Visual, limitando este enfoque la construcción de miradas críticas de la cultura visual y, además, la comprensión de los contextos socio-culturales, mediados por símbolos y artefactos cargados de significado.

Por otra parte, parece dominar, en ámbitos de la educación del arte y la cultura visual, una concepción unitaria de la visualidad y de la apreciación estética, construida desde unas supuestas representaciones sociales neutras y normalizadas que no existen. Los diferentes polos de la relación que se encuentran en la base de la construcción del gusto y la interpretación, son entidades complejas y dinámicas, cuya relación debe abordarse de forma sistémica, pues interaccionan en diversos planos de mutua influencia. Diseccionar estas relaciones para comprender su naturaleza y poder proponer un currículum apropiado para su comprensión constituye el núcleo de lo que tratamos de analizar en este capítulo de la investigación. Para ubicar algunas claves teóricas, comenzaremos por exponer una breve aproximación a la evolución histórica de la concepción estética.

8.2 BREVE RECORRIDO POR LAS PRINCIPALES CONCEPCIONES HISTÓRICAS DE LA ESTÉTICA

De la misma manera que otras áreas del saber han transformado sus bases ontológicas y epistemológicas en el devenir de la historia, la concepción de la estética ha evolucionado muy influida por lo grandes paradigmas filosóficos y culturales (Barragán, 1997:187). Podríamos resumir en tres

grandes periodos el proceso histórico que ha seguido la estética (aunque esta clasificación nos exige expresar una cierta cautela por su simplificación, que asumimos por su utilidad y por su adaptación a los fines de este trabajo, sin renunciar a su conformidad investigadora):

En primer lugar, la teoría clásica, de carácter esencialista, toma como centro conceptual la belleza, su naturaleza e influencia en la vida material, así como la indagación sobre sus principios constituyentes y las características que hacen que los objetos sean considerados bellos. El discurso gira en torno al conocimiento metafísico de la belleza como copia de un orden idealizado, relacionado o enraizado filosóficamente con la razón, el bien y la verdad. El principal valedor de esta concepción es Platón. Relacionada aunque diferente es la teoría de la adecuación estética de Aristóteles, más preocupado por la precisión, la clasificación y la concreción conceptual, en este caso de la estética, sus referentes principales son la mimesis, la armonía, la proporción y la simetría, que trata de relacionar o justificar con las formas naturales. La belleza entonces radica en el objeto, independientemente del gusto de las personas. Esta teoría emergerá en distintos momentos a lo largo de la historia, incorporando lógicos cambios de lenguaje y diversas transformaciones teóricas.

El segundo periodo podíamos denominarle enfoque subjetivo de la estética. Surge en esa etapa tan rica en cambios de rumbo y aportaciones para el desarrollo de la humanidad que es la Ilustración. Es Kant la referencia en este caso, y el que primero trata de sintetizar las teorías empíricas (aristotélicas) y las idealistas (platónicas) en su “Crítica del juicio” (Bozal, 1997: I-34). Kant asume la universalidad del juicio sobre las sensaciones que los individuos perciben al contemplar un objeto bello, pero distingue entre la experiencia estética a la que se llega por una sensación inmediata (lo agradable) y la que se alcanza mediante un acto de conocimiento desinteresado (lo bello), estableciendo una diferenciación clásica entre lo bello, lo agradable y lo bueno (ver tabla 8.1). Diferente posición mantiene otro de los grandes teóricos de la estética en la Ilustración: Hume, el autor que elevó a categoría de principio estético el adagio escolástico *De gustibus non disputandum*, aunque no entendido como si la persona que percibe fuese un ser aislado, pues precisamente Hume defiende, desde un empirismo evidente, que el gusto se alcanza mediante la educación, y es ésta la que interioriza las claves estéticas del grupo en el que se desarrolla cada individuo y, en este sentido, el gusto desarrollado es “el testimonio y la expresión de la cultura” de cada comunidad (Bozal, 1997: I-34). Este autor considera irrelevantes los gustos personales, anticipando una concepción intersubjetiva y social en la construcción del gusto, aproximándose ya a las ideas contemporáneas sobre la estética.

Lo Bello	Lo Agradable	Lo Bueno
Su apreciación es desinteresada. Actitud contemplativa e indiferente del objeto	Es interesada en cuanto que se centra en el placer que percibe el observador	Es interesado en cuanto deseable moralmente, asociando pues el interés a la proyección de ideas o actitudes relacionadas con lo moralmente apropiado
Es universal. Se funda en un acuerdo general sobre su valor (aunque sin necesidad de concepto)	Es particular. Encarnado en cada ser humano en función de su experiencia y gusto	Es universal. Se precisa un acuerdo pero en este caso establecido de manera argumentada lógicamente

Tabla 8.1 Distinción estética kantiana entre lo bello, lo agradable y lo bueno. Adaptado de Rubiano (2006).

Al referirnos a esta etapa, tenemos que mencionar que el concepto de estética como actitud o como conocimiento, es enunciado por primera vez por Alexander G. Baumgarten en “Reflexiones acerca del texto poético” en 1735, y posteriormente en su “Aesthetica” en 1750, en el que propone un conocimiento sensible encarnado en el gusto estético, desarrollado en los individuos a través de su formación, igual que proponía Hume. Este gusto estético se entiende como una actitud que formaría parte de las virtudes de las personas, y, por lo tanto, la teoría de Baumgarten constituye una teoría que reflexiona sobre la belleza y su aprehensión a través de la educación. Todavía no se ha asociado el

concepto de estética y el de arte, que aún caminan por separado, tampoco se podría hablar de educación estética ni de experiencia estética, aunque estos conceptos estuvieran implícitos en los textos de diversos pensadores de la Ilustración, incluso en autores anteriores como Comenio, Locke o Gracián (Barragán 1997:190).

Es en el desarrollo de la Ilustración cuando se explicitará la necesidad de una educación estética y cuando se asociarán, firmemente ya, estética y arte. Aunque Rousseau tiene una gran influencia en la concepción ilustrada de la educación, por su anclaje en la educación de la sensibilidad asociada a la naturaleza, con ecos de un cierto naturalismo empirista, es Kant quien definitivamente propone que la belleza se encuentra en el fondo de la consciencia de los seres humanos, en este sentido la estética se entiende como subjetiva, pero no subjetivista. Según Barragán (1997:191), en el siglo XVIII tuvo una gran influencia el grupo *Sturm und Drang*, al que pertenecieron pensadores tan influyentes en las concepciones educativas de la época como Herder, Goethe y sobre todo Schiller, los cuales lograron potenciar un eje de reflexión sobre la necesidad de una educación estética, creando un ambiente propicio para que fueran aceptadas, en unas condiciones históricas de afirmación del racionalismo, una “perspectiva estética”, en el que se reconociese el valor de los sentimientos y de la originalidad, de la creación individual (como expresión del genio natural, en su formulación romántica), como necesarias en la educación racional y moral de las personas; como dice Barragán, la otra cara de la Ilustración, que a veces queda oculta.

El tercer periodo, mucho más complejo y diverso en posicionamientos referidos a la apreciación y su relación con el arte y la educación, podríamos describirlo con el término estéticas post-kantianas. Como dice Gennari:

“La herencia romántica acentúa vertiginosamente el sentido y el valor subjetivo de la experiencia estética. [...] el sentido y el valor del arte todavía derivan del sujeto, en cuyas manos (o mejor dicho: en cuyo gusto) se encuentra el destino del arte,... (Gennari, 1997:124-125)

En esta etapa es Hegel el punto de partida. Este autor propone una síntesis dialéctica entre idea y naturaleza, entre el alcance de la estética mediante razonamiento y el alcance mediante la sensación, la síntesis también entre objetivismo (las cualidades del objeto en sí mismo) y el subjetivismo (la recepción de esas cualidades por el sujeto, y por lo tanto, su valoración); ambas síntesis dialécticas se resuelven en el conocimiento en su manifestación más elevada. También pertenecen a esta etapa las explicaciones estéticas sobre la presencia de lo sublime y lo grotesco en las obras artísticas, y la profunda atracción que ejercen sobre los sujetos.

Todas las estéticas contemporáneas hacen referencia, para valorarla o para criticarla, a esta posición hegeliana. Los grandes paradigmas teóricos que más han influido en las ciencias sociales a lo largo del siglo XX, los que toman como referencia a Nietzsche, a Freud y a Marx, los “pensadores de la sospecha”, en cuanto que escuelas de pensamiento y de análisis de la realidad con pretensiones de transformación en todas las esferas del conocimiento y de la sociedad, recogen en parte esta herencia (Gennari, 1997:126) para rebasarla críticamente, y proponer el gusto estético como una construcción social y cultural, que puede contribuir tanto para el dominio sobre las personas, como para lograr su desarrollo integral fundado en la autonomía de los sujetos, en el desarrollo moral y en las relaciones de igualdad y solidaridad.

Son los filósofos de la Escuela de Frankfurt, fundamentalmente Adorno y W. Benjamin, quienes más cuestionan las elaboraciones mistificadas de la estética, al ponerla en relación con las condiciones de producción y circulación de los objetos artísticos, en una sociedad de masas, en parte despersonalizada y controlada por los grupos de poder. La Escuela de Frankfurt ha influido de manera

decisiva en las que se conocen como *estéticas de resistencia* o negativas (haciéndose eco de la Dialéctica Negativa de Adorno), que desarrollan los ejes conceptuales de las tendencias denominadas antiestéticas, las “anestéticas” como “La fuente” de Marcel Duchamp, frente a las “anestésicas” que denuncian artistas y críticos, cuya función es distraer, descentrar, espectacularizar o decorar. Adorno y Benjamin, siendo los miembros más reconocidos en el ámbito de la estética de la primera generación de investigadores de la denominada Teoría Crítica, y además amigos, mantienen una disputa en torno a la naturaleza estética de las producciones artísticas en una sociedad cuyo desarrollo tecnológico permite la reproducción de obras con la misma calidad que los originales (por ejemplo la fotografía). Adorno mantiene una idea de estética ilustrada, y por lo tanto mantiene que el objeto de reflexión de la estética, el arte, es autónomo (respecto de las otras esferas, la ciencia y la moral, según la clásica distinción de Weber), es universal y desinteresado, es decir, sin una funcionalidad directa (el *arte por el arte*, intelectualizado y separado de la vida); en este sentido, interpreta la evolución del arte de las sociedades industrializadas en sentido pesimista, acercándose a la idea de Hegel de la *muerte del arte*. Benjamin, por el contrario, aunque admite que el objeto artístico ha perdido el aura, cree que esta condición no implica que el arte haya perdido su sentido, sino que ha cambiado su naturaleza constitutiva, pasando de ser *cultural* a ser exhibitivo, en sentido de representativo. Volveremos a esta cuestión en los apartados 8.6 y 8.8.1.

Pero no todas las elaboraciones teóricas influyentes tiene su origen en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, otras propuestas se posicionan de manera diversa ante los diferentes ejes conceptuales que organizan el pensamiento estético, así Benedetto Croce, en su propuesta neoidealista, recupera el concepto de *conocimiento intuitivo* (Gennari, 1997: 126) además de estimar como central la expresión del creador en la valoración de la obra artística. Otras concepciones de la estética se posicionan, bien con propuestas neokantianas, como la formalista de Cassirer, o bien en abierta oposición al academicismo formal, como los profesores del Warburg Institut, uno de cuyos miembros más conocidos es Erwin Panofsky, por su método (la iconología) de análisis racional e histórico de las obras de arte.

Otro foco productor de teoría se centra en torno a las propuestas fenomenológicas de Husserl, para el que la experiencia estética se construye como una relación, como el encuentro de los sujetos con el objeto artístico o estético. Este enfoque influirá notablemente en otros filósofos como Merleau-Ponty y Sartre. Un discípulo de Husserl, Heidegger, en una obra fundamental en el desarrollo de los planteamientos contemporáneos del arte y la estética, “El origen de la obra de arte” (en Bozal, 1997:1149), indaga en la cuestión de la representación y propone que la obra de arte debe separarse del mundo de las apariencias, de lo más o menos “verdadero y real”, para desplazarse hacia el territorio de la representación de la esencia, lo que implicaría un interés en el desvelamiento de lo auténtico. El mismo Heidegger, en la obra mencionada, realiza un ejercicio interpretativo referido al cuadro “Las botas” de Van Gogh, el cual transmite, más allá de su apariencia como objeto y de su mera descripción, la naturaleza de un par de zapatos viejos y casi rotos que han servido para que un labriego trabaje en el campo de manera costosa, es por tanto una obra que transmite autenticidad. Llevando este desvelamiento hasta las últimas consecuencias, Gadamer propone un encuentro hermenéutico con la obra de arte, es decir, una comprensión integral de los símbolos, que son los constituyentes que componen los objetos y el entorno donde nos desenvolvemos los individuos, para ello es necesario, al menos, cumplir dos condiciones, por una parte “dejarse decir algo”, y por otra abordar la interpretación, no como un acto sofisticado de análisis racionalista, sino como un acto de encuentro profundo con la obra, con el autor y con uno mismo (Gennari, 1997:127).

El denominado *giro lingüístico*, en sus vertientes estructuralista y semiótica, propició una comprensión de la estética que tomó como modelo el estudio de la sintaxis de textos: el análisis de la

estructura de la obra y de los signos visuales contribuirán de manera definitiva a revelar los significados, tanto los denotativos como los connotativos. Este enfoque ha derivado en un gran número de procedimientos y metodologías analíticas, muy formalistas, como los de Dondis (1984). El afán de objetividad excluye la participación del sujeto y evita las aportaciones de la lectura histórica; el resultado es una comprensión estética limitada y fría, que no logra penetrar en otros aspectos sensitivos y emocionales que dan sentido a las creaciones visuales.

Por último, otros enfoques de la estética tratan de acercarse al constructivismo cultural desde la semiótica, entendiendo que es fundamental la experiencia y el conocimiento de los observadores del objeto visual, produciéndose en el momento en que se sitúan ante una obra, un diálogo o un cuestionamiento; al final, el resultado es una síntesis dialéctica entre la objetividad de la obra y la subjetividad del observador, de ahí la denominación de *estética de la recepción*.

Muy cercano a esta corriente de la estética se encontraría Umberto Eco, que en su obra "Apocalípticos e integrados" (1999) defiende la necesidad de una integración entre el objetivismo estructuralista y el subjetivismo.

También debe considerarse, en este recuento rápido de teorías estéticas, las aportaciones de Jacques Derrida y la deconstrucción de textos, aplicable a la deconstrucción de significados históricos de las obras artísticas. Derrida aboga por un desmontaje de los significados culturales e ideológicos así como los valores estéticos que se han adherido a determinadas obras como consecuencia del devenir histórico, exponiendo a continuación que estos significados podrían haber tenido otra orientación si hubieran estado expuestos a otras condiciones. Estamos ante una estética relativista: la estética posmoderna, cuya naturaleza es plural, local y multipolar.

8.3 CUESTIONAMIENTO DE ALGUNAS REPRESENTACIONES REFERIDAS A LA ESTÉTICA

Las manifestaciones artísticas y los objetos visuales que pertenecen al ámbito de la cultura visual tienen una triple naturaleza presencial: o bien pertenecen al mundo sofisticado de las galerías de arte, los museos y otros espacios *culturales*, o bien son productos creados por la industria cultural, habituales en la vida cotidiana, o bien se muestran en ámbitos críticos, resistiendo la deriva consumista o de la espectacularización; aunque esta tipificación de urgencia no es estanca ni estricta, y nos aproxima a una primera mirada topográfica. En cualquier caso, la omnipresencia de artefactos visuales han logrado una cierta saturación icónica.

La cultura visual se ha incorporado a nuestra vida de una manera muy natural, tan natural que induce la ilusión (realismo ingenuo) de que sus mensajes se comprenden de manera directa, no haciendo falta conocimientos específicos para desvelar toda la carga semántica, cultural e ideológica que transmiten, directa e indirectamente, por ejemplo a partir del análisis del contexto o de las funciones sociales y culturales, de manera análoga a la planteada por Marshall McLuhan a través de su conocida metáfora *el medio es el mensaje* (por ejemplo, en la Introducción al libro "Guerra y paz en la aldea global", 1985). Esta característica nos afecta directamente en las aulas a la hora de desarrollar procesos que tratan de comprender en profundidad y desvelar las tensiones culturales que se manifiestan en los sustratos profundos de las imágenes y otros objetos visuales, incluso en los que aparentemente son producto de un proceso racional de diseño, y por lo tanto funcionales, "neutros".

Así, a veces ocurre que una manifestación artística creada desde lenguajes nuevos o mediante una perspectiva estética o cultural rupturista o poco convencional, no es frecuente encontrar

observadores y curiosos que dispongan de herramientas conceptuales para la interpretación, por lo que a veces se evidencian actitudes de rechazo al arte y otros artefactos visuales que no se comprenden. También puede ocurrir que la apreciación artística o cultural se guíe por la aceptación de las referencias culturales del grupo social al que se pertenece, o por cuestiones de naturaleza personalistas, pero orientadas en este caso por discursos culturales tópicos, como el mito del artista genuino, aceptando o rechazando el valor de la obra en función del sujeto creador. Por ejemplo, de manera generalizada se asume que las personas creadoras de arte son especiales, tienen dones innatos para la creación (casi siempre asociada a la manipulación, al concepto de artesanía y al dominio técnico). Aunque en nuestra sociedad, a las personas que producen objetos artísticos no se las considere seres excepcionales, ni se piensa que su genio sea una especie de donación divina, como en el Renacimiento, o un efecto de la caprichosa naturaleza, todavía se observa una creencia difusa sobre las cualidades psicológicas de los artistas, asociando su carácter a la disposición de un impulso vitalista, bohemio, rebelde, algo desconcertante y siempre diferente a lo que se considera una personalidad normal. Como veremos, esta cuestión ha incidido no sólo en las prácticas artísticas, también lo ha hecho y lo hace en el diseño curricular y en la valoración de la educación artística.

Desde estas creencias, el arte se asocia con objetos o productos culturales que las élites aprecian, que adquieren y que, además, usan como símbolo de *distinción* social, para diferenciarse del resto de la sociedad, como plantea Bordieu en su obra "La distinción" (1998). Este investigador aplica su constructo de *habitus* en variados campos sociales y culturales, entre los que destaca la emergencia y evolución de la apreciación estética, comprobando que los grupos configuran estructuras o espacios simbólicos globales que influyen en las conductas, en las actitudes y en el gusto estético. El *habitus*, a modo de tendencia a una acción determinada, constituiría un dispositivo que explicaría cómo las diferentes clases sociales y grupos culturales, construyen, difunden y se aferran a determinados signos estéticos, llegando a utilizar como elementos de identidad, a través de los cuales se aceptan creencias e ideologías. Sin embargo, frente a otras concepciones similares, el *habitus* debe entenderse como una estructura dinámica (en esto se diferencia de los estructuralistas clásicos), que evoluciona permanentemente, intercambiando signos y símbolos. El *habitus* tiene aspectos comunes con las representaciones sociales de Moscovici como veremos en el capítulo correspondiente.

Desde otro ángulo, se puede comprobar el indudable interés que ha tomado en los últimas décadas la creación artística desde la mirada cultural-estética, pudiéndose comprobar por el aumento de páginas y secciones específicas dedicadas a la interpretación semiótica del arte en los medios de comunicación, por el significativo número de publicaciones en papel y, sobre todo, digitales referidos a las artes visuales y su influencia en las modas y en los estilos de vida, por el protagonismo que han tomado los discursos estéticos en el ámbito social, así como por la orientación estética de los análisis y discursos que presentan las exposiciones artísticas de los grandes museos de arte, con ocasión de la celebración de efemérides o de eventos culturales, entre otras cuestiones.

Los eventos artísticos son frecuentes, tanto en situaciones cotidianas como en los medios de comunicación, en los cuales el arte contemporáneo se defiende o se ataca con pasión por parte de diferentes agentes sociales y educativos, con un desparpajo que no corresponde con el nivel de conocimiento que se manifiesta en la argumentación. La explicación de este interés, en ocasiones sólo superficial, la encontramos en diferentes tensiones y discursos que operan, incluso confrontan entre sí, en el escenario social. Sin pretender aludir a todas las causas de este fenómeno en este capítulo, nos referiremos a las que consideramos más influyentes. Por un lado, a medida que va aumentando el nivel cultural de la población, el interés por el arte visual, en todas sus manifestaciones, se va consolidando progresivamente; por otro lado, la espectacularización de la cultura en general y del arte visual en particular, apoyado en impresionantes campañas de publicidad, genera una atracción basada

en la manipulación de la emocionalidad y el deseo de vivir experiencias únicas, pero vehiculadas desde una estructura de consumo (Sennet, 2006:119); por último, el efecto de contagio que se produce en las sociedades de masas y la tendencia progresiva a la reproducción de conductas, de gustos y de creencias, de manera similar al funcionamiento del fenómeno de las modas (Lipovetsky y Charles, 2006:63), produce una aceptación acrítica de actitudes y creencias en la valoración del arte (por ejemplo Eagleton, 2005:89 y ss.).

Es paradójico este posicionamiento social ante el fenómeno del arte y la estética. Por un lado, se critican aspectos como su alejamiento de la sociedad, su elitismo, su falta de comprensión en tanto que no conecta con los gustos estéticos de la mayoría, y por otro lado, comprobamos cómo la influencia del arte y, sobre todo, de los discursos estéticos subyacentes, contribuyen a la construcción de ideas, valores y formas de estar en el mundo. Fenómenos como la afluencia masiva a determinados y sugerentes eventos artísticos, como las *performances* de Spencer Tunick, fotógrafo que consigue reunir a miles de personas desnudas (7000 logró convocar en Barcelona), en un lugar de características urbanas especiales, para lograr la sensación en sus fotografías de una cierta invasión u ocupación de espacios urbanos especiales por lo “natural orgánico” de los cuerpos desnudos, o el fenómeno de la espectacularización de la arquitectura al modo del museo Guggenheim de Bilbao, que causó una gran controversia entre los propios profesionales con posturas muy contrapuestas fundamentadas en enfoques culturales, estéticos e ideológicos muy diversos, son sólo algunos ejemplos que muestran la invisible “estetización” de la sociedad (Graziano, 2005:174), las dificultades que se manifiestan en la comprensión de las formas visuales que vehiculan las visualidades emergentes y la complejidad para interpretar el entorno cultural cotidiano, mediado por objetos y formas artísticas.

Centrándonos más en la circulación de obras y su apreciación general, es decir, el interés social que adquieren, éste está condicionado en ocasiones por el *valor de cambio*: por el precio que tasa el mercado artístico o lo que parece que puede valer, relacionándolo con su potencial de venta, y no por su *valor de uso*, es decir, por su función social y su utilización en la vida cotidiana de las personas. Nos encontramos, pues, con obras con un gran valor económico, que se han creado con la finalidad principal de ser expuestas en galerías y ferias de arte, que circulan entre coleccionistas y otros agentes privados, pero que difícilmente podrán desarrollar alguna función cultural, educativa y social, ni formarán parte del patrimonio cultural.

8.4 APRECIACIÓN ESTÉTICA Y CONDICIONES SOCIALES Y CULTURALES

Ocurre en el campo del arte, en el entorno visual, así como en otros aspectos de la realidad: la fragmentación del conocimiento, la influencia de los contextos socio-culturales y de los medios de comunicación en la creación de mitos y conceptos interesados, la desvirtuación de la experiencia cultural (Bauman, 2009:161), la tendencia a la trivialización (Saborit, 2006), el enmascaramiento del poder hegemónico, que controla la producción de significados culturales y los sistemas de construcción del conocimiento, formales, no formales e informales, más dirigidos a una formación tóxica (Acaso, 2009a) que al desarrollo de una base cultural crítica, condicionan negativamente la comprensión de los múltiples fenómenos sociales y culturales en los que están presentes, implícita o explícitamente, conceptos artísticos y estéticos. Aunque es preciso señalar de manera complementaria que los procesos sociales y culturales son complejos, conflictivos y constructivos, y las tensiones que cruzan dichos procesos no se dirigen en una dirección única, produciéndose además oposiciones dialécticas que disputan la influencia mediante elaboraciones teóricas críticas y desarrollos prácticos alternativos.

(Esta descripción de los procesos complejos que interactúan la aplicamos al ámbito de la educación artística y de la cultura visual en la página 405 y siguientes).

Se puede comprobar en la práctica cotidiana el desconcierto que exhiben algunas personas ante los fenómenos artísticos más novedosos, siendo muy proclives a reproducir opiniones ajenas, en esta sociedad donde circula una información desbocada, sin referencias claras, y muchas veces banalizada. El *sentido común* tiene que elegir entre versiones de rango equivalente pero enfrentadas, que se presentan bien por una institución o persona “de las nuestras”, es decir, del mismo grupo ideológico-cultural, en el cual se deposita una determinada “confianza” para orientar las opiniones del grupo, o bien es un sujeto social o individual ajeno pero investido de la autoridad del que parece saber, del especialista, el que domina un lenguaje y conocimiento técnico. Estas dos representaciones o discursos están presentes en la mayoría de los casos, produciéndose situaciones contradictorias y problemáticas en la construcción de representaciones sobre el valor del arte y los artefactos visuales.

Desde esta manera de enjuiciar los objetos artísticos, a veces se compite, con un desbordado énfasis, para despreciar una obra sin argumentos claramente establecidos o, por el contrario, apreciar una creación por su espectacular y exclusiva puesta en acción, por los “efectos especiales”, aunque como experiencia vital no haya conectado con el sujeto en cuestión. Se induce así una experiencia personal idealizada, proyectada desde una mirada que no es la propia, y por lo tanto, no comprendida, forzada, artificiosa, enajenante.

Una de las causas más importantes de que estas tensiones se inclinen hacia el lado que favorece la despersonalización o la orientación consumista de la cultura, y no la orientación que procura la autonomía y el conocimiento crítico de los sujetos, dirigido a comprender el mundo conflictivo y crítico en el que nos desenvolvemos, radica en la educación que han recibido las personas en su época de escolaridad obligatoria (Torres Santomé, 2010:138). Los estudios sobre el currículum reproductor (por ejemplo Bernstein, 1990: 22; Giroux, 2003b:111 y ss.) o la pedagogía tóxica a la que se refiere María Acaso (2009) centran el análisis de los currículos en los efectos negativos, por acción y omisión, que han conseguido implementar las concepciones tecnocráticas, hegemónicas en el campo educativo.

Así, la interacción entre la condición social de los sujetos, la cultura transmitida por el contexto y la educación recibida en el sistema formal constituyen una estructura que puede condicionar la apreciación estética y en la comprensión de la cultura visual. (Bourdieu, 1999:16). La construcción del gusto artístico es una consecuencia de los niveles de formación de la población, y al referirnos a la formación lo hacemos en su sentido más amplio, incluyendo la educación básica recibida en las instituciones educativas, así como el conocimiento cultural que construye cada sujeto a partir de las interacciones y las experiencias significativas en la vida cotidiana.

Pierre Bourdieu, con una estructura similar al esquema clásico que puso en circulación Matthew Arnold en el siglo XIX para diferenciar las culturas (en Storey, 2002:40), pero con intenciones opuestas, distingue tres ámbitos de gustos estéticos que denominaba “gusto legítimo”, “gusto medio” y “gusto popular”. Lo que tiene de interesante la reconocida propuesta de Bourdieu (1998) para el objeto que analizamos en este momento, es que estas tres categorías constituyen el producto de la interacción entre condición socio-cultural y gusto estético.

Voy a tratar de acercarme a los tres tipos, aunque en la práctica no se dan delimitaciones claras, así que lo que pretendo es una aproximación clarificadora sin ánimo de establecer ningún criterio que implique rigidez analítica. Por “gusto legítimo” se entiende la apreciación de obras de arte que están asociadas a etiquetas como “cultas”, “refinadas”, etc., es decir, aquellas que son reconocidas como

valiosas por la academia. Pueden ser clásicas o contemporáneas, pero elaboradas desde un discurso artístico complejo, como por ejemplo obras de arte conceptual o “Las señoritas de Avignon”. Al tipo de “gusto medio” pertenecen las obras que pudiendo presentar una gran elaboración técnica, son más identificables y cercanas desde el punto de vista formal y semántico, por ejemplo las producciones de los impresionistas o de la época azul de Picasso o las del arte Pop. El “gusto popular” comprende las obras que supuestamente son más asequibles (pinturas del barroco o del realismo naturalista, paisajes urbanos de Antonio López o de Sorolla, etc.), o presentan temáticas de la vida cotidiana como los “Proverbios” de Brueghel el Viejo, o que, perteneciendo al “arte culto”, han sido normalizadas o asimiladas por su amplísima difusión en los medios de comunicación de masas, como puede ser el “Guernica”; además se incluirían en esta categoría aquellas obras creadas desde gustos más populares y tradicionales, como puede ser las artes decorativas y las artesanías. En cualquier caso, los posicionamientos académicos sobre la diferenciación artística, la caracterización y las relaciones de mutua influencia entre estas categorías estéticas han sido muy controvertidas, y aún continúan debatiéndose las consecuencias de esta tipificación: según los estudios culturales, estas categorías se han elaborado desde una conciencia colonialista y elitista (Storey, 2002:89).

	GUSTO LEGÍTIMO	GUSTO MEDIO	GUSTO POPULAR
<i>Tópicos</i>	Fino, Contemplativo, Elevado	Integra de manera gradual y dinámica las claves constitutivas del gusto legítimo y del gusto popular.	Simple, Vulgar, Espontáneo, Primitivo, Kitsch,
<i>Indicadores</i>	Formalista, tendencia a la conceptualización abstracta	Se necesita una cierta formación básica	Expresivo, tradicional, sensorial,
<i>Generalización</i>	Supuestamente universal		Local
<i>Discurso estético</i>	Canónico		Experiencial
<i>Soporte estructural</i>	Institucional		Costumbres, ritos,
<i>Característica sociológica</i>	Elitista, busca la distinción	Dialógico, didáctico pero también sensorial, a veces comercial	Identitario,
<i>Ejemplos en las artes plásticas y la cultura visual</i>	Estilos y artistas reconocidos y clasicistas, tales como Sánchez Cotán o Luis Egidio Meléndez. Artistas como Sorolla se situarían en el límite entre el gusto legítimo y el gusto medio. En arquitectura, por ejemplo el gótico, el barroco o el clasicismo	Estilos y artistas que en su momento se apartaron inicialmente del canon, como Van Gogh o el arte Pop o el impresionismo. Algunas vanguardias artísticas que se esfuerzan en incorporar lenguajes visuales de amplia difusión y aceptación. Cristina Lucas, por ejemplo, en su obra “Alicia”. En arquitectura, por ejemplo el racionalismo, la arquitectura orgánica o la arquitectura espectáculo	Artes decorativas, artesanías. Creaciones visuales distribuidas por los medios de comunicación masivos: cómics, cine, etc. Algunas propuestas de movimientos artísticos o creadoras/es contemporáneas/es que adoptan signos y símbolos de gustos populares, bien para favorecer la comprensión o bien para mejorar la aceptación y difusión. La serie “Los caprichos” de Goya o el grupo “Estampa Popular” de Madrid. En arquitectura, por ejemplo la arquitectura del barro

Tabla 8.2. Caracterización de las tres categorías de gustos estéticos sociales, según Bordieu (1998). Elaboración propia

Es preciso reconocer que ya en desde el origen de la modernidad se constituye una manera de comprender la estética como *cultivo* de un espíritu refinado, lo que supuestamente permitiría superar el estadio de embrutecimiento y vulgaridad en que vivía parte de la Humanidad, lo que manifiesta que el ideal ilustrado, aunque trataba de avanzar hacia el ideal de una sociedad más autónoma, menos dependiente de las culturas cortesanas y clericales (y por lo tanto de sus gustos estéticos), lleva incorporada la semilla de un conocimiento de la belleza, construido sobre un sustrato cultural que en el

fondo mantenían los principios estéticos de las élites sociales, éstas rechazaban o menospreciaban toda estética que no estuviera sustentada en un espíritu elevado (Rubiano, 2006), apropiándose así, para su concepción estética de características como “elevada”, “espiritual”, “cultura”, frente a tipificaciones como “frívola”, “fácil”, etc. asignadas a las producciones populares. El mismo Bordieu lo explica así:

El gusto "puro" y la estética, que constituye su teoría, encuentran su principio en el rechazo del gusto "impuro" y de la aisthesis, forma simple y primitiva del placer sensible reducido a un placer de los sentidos, como en lo que Kant denomina "el gusto de la lengua, del paladar y de la garganta", abandono a la sensación inmediata que en otro orden distinto de la práctica toma la figura de la imprevisión. A riesgo de que parezca que se veneran los "efectos fáciles" que estigmatiza el "gusto puro", se podría demostrar que todo el lenguaje de la estética está contenido en un rechazo, por principio, de lo fácil, entendido en todos los sentidos que la ética y la estética burguesas dan a esa palabra...[...]. El rechazo de lo que es fácil en el sentido de simple, luego sin profundidad, y que "cuesta poco", puesto que su descifre es cómodo y poco "costoso" culturalmente, conduce con naturalidad al rechazo de lo que es fácil en sentido ético o estético, de todo lo que ofrece unos placeres demasiado inmediatamente accesibles y por ello desacreditados como "infantiles" o "primitivos" (por oposición a los placeres diferidos del arte legítimo)...[...]. Se habla así de "efectos fáciles"...[...] o de "vulgar sensualidad". Bordieu (1998: 496)

Pero no toda la tradición ilustrada defendía un mismo concepto de estética “elevada”, pues Kant puso los cimientos de una estética *ascética* (*askesis*), puritana, que busca un gusto estético fundado en la “idea pura” y la contemplación (cultivada, erudita), y por el contrario, Hume consideraba fundamental sustentar la estética en la experiencia, la delicadeza y el gozo sensorial (*aisthesis*). En esta diferenciación hay una cierta analogía con la idea de Nietzsche de las dos vertientes del arte y/o la estética: la *apolínea*, fundada en la razón, el orden, la medida, que no emplea la agudización ni la ruptura, y por otra parte la *dionisiaca*, cuya esencia es la expresividad, el vigor de la espontaneidad y el azar, el gozo sensual, la libertad creativa, el desbordamiento y la agudización.

La concepción ilustrada, por lo menos en lo que respecta a la estética, tiene una cierta continuidad a través de algunos teóricos de la escuela de Frankfurt: Adorno se alinea con la concepción *ascética*, contribuyendo a la idea jerarquizada de la estética (Adorno, 2004), por lo que fue considerado como elitista al defender una idea “aristocrática” de la cultura. En cualquier caso, aunque manifestó que la cultura auténtica no podía ni debía simplificarse, trató de acercar el arte popular al arte culto, proponiendo para ello dos estrategias: por una parte fomentar una educación estética que tuviera como objetivo el conocimiento del arte culto, pero desde la comprensión abstracta de la esencia, y no desde su gozo sensorial, por otra parte, admitió la “*distanciación*” y el “*desinterés*” kantiano como estrategias para abordar el arte y la estética populares, es decir, para aproximarse a las producciones que se han creado con interés estético es preciso conocerlas para su interpretación social y cultural, pero manteniendo una distancia que asegure una interpretación estrictamente racional, no gozosa. Bordieu expresa al respecto lo siguiente:

“...la antítesis entre cultura y placer corporal (o si se quiere la naturaleza) se enraíza en la oposición entre la burguesía cultivada y el pueblo, solar fantasmático de la naturaleza inculta, de la barbarie entregada al puro goce [...por oposición al...] placer ascético, placer vano que encierra en sí mismo la renuncia del placer [...], el placer puro está predispuesto para devenir en símbolo de excelencia moral, y la obra de arte una prueba de superioridad ética, una medida indiscutible de la capacidad de sublimación que define al hombre verdaderamente humano”. (Bordieu, 1998: 501).

Benjamin, aunque asume la crítica general de la deriva de las industrias culturales de las sociedades occidentales, elabora una concepción compleja y matizada sobre la mediación de los

sistemas de reproducción técnica en circulación de la obra de arte (cuyo referente principal es el cine). El pensador alemán parte de una condición de la obra de arte en la época de su reproductividad técnica: pierde su singularidad, pues la misma obra puede reproducirse de manera idéntica; a este fenómeno le denomina "*pérdida del aura*", lo que implica un desplazamiento de la función social del arte, pasando de tener un fin contemplativo (ritual y cultural), a presentar uno significativo y frutivo, lo que le convierte en un material apto para el uso político (Benjamín, 1973), habiendo perdido definitivamente su naturaleza autónoma. Por otra parte, la mediación técnica en la obra de arte convierte la experiencia artística (auténtica) en vivencia, es decir, la experiencia de contemplar el Guernica en directo (una situación que los alumnos y alumnas siempre han considerado excepcionalmente valiosa) no es comparable con la observación del Guernica a través de una pantalla. Sin embargo, Benjamin no sólo contempla tendencias alienantes, en algunos pasajes parece reconocer (de manera un tanto ambigua) que la reproductividad técnica de las obras también presenta posibilidades de democratización y extensión de la cultura.

Desde las consideraciones que estamos analizando se puede admitir que una de las vías estéticas que se consolida en la modernidad tardía es la del viejo ideal del arte separado de la vida, constituyéndose la estética culta como un proyecto logocéntrico que rechaza por simple, frívolo e incluso de "mal gusto" el arte popular, dirigido éste al gozo de los sentidos exclusivamente.

Bordieu pone en relación conceptos como clase social, gusto estético y nivel de formación. Este investigador se esfuerza en demostrar que los gustos establecidos en ese espacio simbólico en el que interaccionan diferentes intereses sociales, articulados por los diferentes *habitus*, no son estéticos, ni han cristalizado de manera permanente, es decir fluctúan, y por lo tanto varían con el tiempo (Bordieu, 1999: 18-26). Desde el punto de vista de la educación artística, esta afirmación es muy interesante, pues contextualiza histórica y socialmente el gusto estético, mostrando lo relativo de la valoración artística, consiguiendo incorporar al interés formal y sensorial de los objetos artísticos su significatividad social y cultural. La historia de la estética y la cultura, en este sentido, es muy ilustrativa. Los gustos estéticos se suceden siempre en medio de grandes pugnas estéticas que, por otro lado, suelen enmascarar luchas de poder o influencia cultural, como pasó, por ejemplo, en la transición entre el románico y el gótico.

También se producen a la vez cambios en la valoración de la obra artística en un sentido histórico y social. Efectivamente, se puede observar cómo en las diferentes clases sociales y grupos culturales se desarrollan variaciones en sus gustos como consecuencia de la enorme influencia de la industria cultural, que constituye el nicho en el que confrontan o se alinean diferentes tensiones culturales y socio-políticas, que concluyen en la consolidación y hegemonía de determinadas estéticas. Pensamos, por ejemplo, en la disputa entre el estilo *minimalista* (austero, poco expresivo, de líneas puras y geométricas, asentado en los presupuestos estéticos modernos) y el *neobarroco* (exuberante, emocional, organicista y decorativo), que ha ejercido una gran influencia en la configuración del gusto en las arquitecturas contemporáneas, en la decoración de interiores de viviendas y oficinas, en el mobiliario, en el diseño gráfico y en la moda. Esta influencia de la industria cultural, a través de eficaces y sutiles instrumentos como la manipulación de las emociones, el sentido identitario y la retórica visual que maneja el marketing, consigue que se modifiquen, aparezcan y desaparezcan gustos y valoraciones estéticas (Bauman, 2009:161).

Un aspecto interesante en tanto que contribuye a explicar en parte el dinamismo del cambio estético en la sociedad, es el papel que juegan las clases medias en estos procesos complejos de transformación del gusto. Como dice Torres Santomé (2010)

"funcionan como una especie de abogados interclasistas entre las culturas populares y las más elitistas. Estos miembros de las clases medias más cultivadas acostumbran a mantener una relación ambivalente con el sistema escolar...".

En la institución educativa aseguran el aprendizaje de sus hijos en la valoración estética de la calificada como alta cultura; sigue Torres con la argumentación recuperando una cita de Bordieu; refiriéndose a las clases medias considera el sociólogo francés que:

"se sienten cómplices de cualquier especie de protesta simbólica, les inclina a acoger todas las formas de cultura que estén, al menos provisionalmente, en los márgenes (inferiores) de la cultura legítima [...] y a encontrar, por ejemplo, en las modas y en los modelos norteamericanos, de los que hacen un monopolio, la ocasión para una revancha contra la cultura legítima" (en Torres Santomé, 2010:139)

Esta situación ambivalente se vive en los centros de enseñanza, a veces, de manera problemática, siendo el currículum de la educación artística un campo donde se plasman estas tensiones, de cierta entidad ideológico-estética, que pueden inducir controversias en el aula, pero también pueden reconvertirse y ser aprovechadas para reflexionar, investigar y problematizar la construcción de las preferencias estéticas, co-construyendo junto a los alumnos, por ejemplo representaciones críticas sobre la naturaleza cultural, social y política del arte y del concepto de belleza, el desarrollo de la subjetividad y la estética personal, la función social y cultural de las creaciones artísticas, el carácter histórico y contingente del gusto estético y, en fin, desvelar la estructura compleja de relaciones, atributos y aspectos ideológicos que se cruzan y se subliman en el sistema estético. Una posibilidad de trabajar en este sentido en el aula consistiría en aprovechar la sensibilidad y la empatía hacia lo emocionalmente más cercano y comprensible para, gradualmente y mediante la reflexión crítica y el diálogo, aproximarse a otros modos y culturas, desmontando a continuación tópicos y prejuicios hacia formas artísticas y estéticas "diferentes" a las propias.

Volveremos a tratar en el apartado 8.9 el pluralismo estético, aproximándonos a dos discursos diferentes, aunque presentan ciertos "aires de familia", nos referimos a la estética pragmática y a la estética policéntrica; ambas aportan interesantes reflexiones para su incorporación a la educación artística y la cultura visual.

8.5 ESTÉTICA Y POLÍTICA: EL GUSTO COMO SUSTRATO IDEOLÓGICO

En la sociedad contemporánea, de manera análoga al devenir histórico de la modernidad, se han normalizado los continuos conflictos por la hegemonía cultural y política entre paradigmas y cosmovisiones, referidas a las distintas esferas que componen el mundo de la vida, y que lógicamente tienen su reflejo en el ámbito de la estética en diferentes sentidos; nos centraremos en tres: En primer lugar, como pugna entre saberes y orientaciones epistemológicas que estudian las diferentes concepciones enraizadas en formas artísticas y artefactos visuales que se circulan en nuestro entorno social y cultural, que proyectan diferentes significados simbólicos y comunicativos, en segundo lugar como confrontación entre las diferentes representaciones sociales y culturales que construimos a partir de nuestra interacción con los demás y con el entorno, mostrándose materialmente a través de creaciones que generan distintas sensibilidades, maneras de comprender y estar en el mundo, y, en tercer lugar, como tensión entre diferentes grupos sociales e instituciones que pretenden influir y aglutinar a sus miembros generando formas estéticas fácilmente identificables, es decir, la estética utilizada como control social.

En esta misma lógica diferencial, el arte sigue un camino de ida y vuelta respecto a su autonomía, en este caso respecto a la apropiación y funcionalidad social: si hasta el siglo XVIII el arte no comienza su proceso de autonomización para desprenderse de la dependencia intelectual, económica y estética de los estamentos cortesanos y religiosos, para avanzar hacia una consideración relativamente más libre (Rubiano, 2006), es a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando comienza un proceso gradual de una nueva limitación generada por la mercantilización y su conversión en fetiche social y cultural, aunque, en cualquier caso, con la emergencia simultánea de movimientos artísticos y discursos alternativos que oponen todo un elaborado sistema de resistencia.

No se ha producido a lo largo de la historia tanto debate, ni el conocimiento artístico-estético ha recibido tanta atención por la academia. Uno de los factores explicativos es posiblemente el que las ideologías políticas han utilizado para su difusión y propaganda o para su idealización simbólica formas culturales concretadas en estilos estéticos y visuales. Las apropiaciones que han hecho determinados regímenes totalitarios o sistemas ideológicos de estilos visuales o de autores es evidente: el futurismo, el “realismo socialista” o racionalismo del Estilo Internacional son ejemplos de esta utilización estética que pretende la asociación a determinadas doctrinas o creencias. Todas tienen algo en común: han sido las doctrinas dominantes, en cada caso, las que han marcado las líneas de lo que era estéticamente adecuado o inadecuado, lo que podía ser considerado conforme a la ortodoxia establecida como modelo ideal o lo que se salía de sus límites y, por lo tanto, debía ser rechazado, incluso penalizado, o en el mejor de los casos olvidado.

Las relaciones entre estética y poder son muy iluminadoras de cómo, a lo largo de la historia, se han ido utilizando mutuamente en una simbiosis de gran eficacia social para obtener, preservar y controlar el dominio político y social a través de diferentes signos y configuraciones formales (Gubern, 1992:373; Innenarity, 2004:51) que comprenden, entre otras estrategias visuales, la creación de tópicos de poder absoluto a través de gestos y poses, la escala, el uso de ropajes, colores y de elementos simbólicos que representan el grado de poder y jerarquía, por ejemplo, el color púrpura reservado a los emperadores romanos, los atributos iconográficos reflejados en un gran número de esculturas ecuestres y pinturas, entre las que podríamos proponer, por su potencial didáctico, la obra “El Rey Luis XIV de Francia” como imagen emblemática.

El listado de obras artísticas en las que se podría comprobar distintas estrategias de representación del poder sería enorme, pero nos gustaría insistir en la evolución de estas estrategias a la par que el devenir histórico, que observaríamos a través de los signos que se muestran en las prácticas políticas, sociales y culturales. Como dice Daniel Innenarity (2004:54), en la actualidad el poder personal prefiere representarse desarrollando la estrategia del *camuflaje* (vestirse como un ciudadano de clase media-alta) o mediante el recurso a la *invisibilización*, como táctica complementaria, apropiándose de signos externos que proyecten connotaciones de alejamiento de la clase media; sin embargo, el poder económico, vinculado a las grandes multinacionales, ha utilizado, desde tiempo inmemorial, signos visuales que connoten grandiosidad, superioridad y ostentación, como pueden ser la escala y el tamaño de elementos singulares vinculados al poder corporativo, como es el caso los rascacielos en las grandes urbes del planeta.

8.5.1 Dinámica social en la producción del gusto estético

Siguiendo con la argumentación del párrafo anterior, pero dirigiendo la vista a otro escenario, en el campo de la estética se ha producido un gran dinamismo histórico en la producción simbólica de signos de dominio o de distinción social y cultural. Así, ya desde las sociedades clásicas, unos grupos

sociales han pugnado por apropiarse de la capacidad de asignar o establecer lo que podía considerarse bello, o apropiarse del uso en exclusiva de signos que aportaban distinción y superioridad de clase, cultural, de género, étnica o territorial. Además, la presentación de estos signos como pertenecientes por ley natural a los grupos sociales que lo detentaban, pretendía persuadir al resto de la población, que era la gran mayoría, de que

"...había razones objetivas que dejaban clara su inferioridad, dado que no podían comprender y no eran capaces de captar la belleza de todo aquello que desde el poder se etiquetaba como Cultura. [...] No olvidemos que hasta filósofos como David Hume o Kant cuando opinaban sobre arte y cultura dejaban aflorar un fortísimo racismo. Inmanuel Kant [...] llega a afirmar que los "negros de África carecen por naturaleza de una sensibilidad que se eleva por encima de lo insignificante...Los negros son muy vanidosos, pero a su manera, y tan habladores, que es preciso separarlos a golpes" (Torres Santomé, 2010:141)

Pero no todo ha sido y es, inexorablemente, acción dominadora por los grupos que detentan el poder, el dinamismo al que aludimos reconoce una acción autónoma de otros grupos sociales, que algunos lo interpretan incluso como resistencia cultural, pero para designarlo así deberían guiarse por una acción consciente, de la que dudamos que guiara la creación del estas estéticas pegadas a la cotidianidad, espontáneas y surgidas de la necesidad.

Aunque algo simplificador, vamos a caracterizar también a esta estética, coincidiendo con otros planteamientos, con el adjetivo de "popular"; ésta despliega una gran capacidad de creación cultural y de autenticidad, a partir del desarrollo de lenguajes visuales de una gran riqueza expresiva y comunicativa, que sin embargo no ha sido reconocida hasta hace relativamente poco tiempo, aunque también presenta rasgos conceptuales de un gran tradicionalismo. Estas creaciones estéticas se han materializado, por ejemplo, en objetos artesanales de un gran lirismo formal, tales como la creación de tejidos, la orfebrería, el trabajo en cuero, cerámica, la decoración mural hispanoárabe, arquitecturas tradicionales, etc.Las características visuales de estas estéticas están indicadas en el esquema representado más abajo, inspirado en el que propone Dondis (1984:157) para caracterizar el estilo visual primitivista (ya la denominación tiene una carga ideológica). Feministas como Sally Price y otras, en su análisis sobre el sesgo discriminatorio en la construcción del discurso artístico a lo largo de la historia, pone en evidencia las cualidades artísticas del trabajo artesanal de las mujeres, a las que se las adjudicó la producción de determinados materiales y objetos domésticos como los textiles, que siempre se valoraron menos que otras artesanías que derivaron más tarde en productos artísticos.

CARACTERÍSTICAS VISUALES DE LA ESTÉTICA POPULAR
Espontaneidad Simplicidad Economía Funcionalismo Irregularidad Organicidad Decorativismo Colorismo Mimesis Reproducción

Tabla 8-3 Inspirada en Dondis (1984)

La cuestión sobre la relación o las mutuas influencias entre la estética popular y la estética académica ha generado grandes controversias en el ámbito de la Estética y los Estudios Culturales, a los que dedicaremos un apartado específico en esta tesis. Por una parte, la considerada como

académica se caracteriza por el uso “sutil” de signos y formas visuales, producto de una elaboración sublime o exquisita, elaborada por artistas a los que se les considera demiurgos con capacidades extraordinarias y poco habituales; esta estética se asocia a las élites, como he manifestado anteriormente, y, por otra parte, la considerada expresión de la espontaneidad del pueblo, realizada por artesanos, en la que tiene un gran peso la reproducción en el tiempo y la mimesis formal.

Estas dos estéticas, la academicista (o formal-clásica) y la culturalista, han provocado diferentes posicionamientos en los teóricos del arte y la cultura que las valoran, en primer lugar, desde un interés puramente formal, intrínseco al objeto estético; en segundo lugar, por la capacidad *performativa* que actúa en el sujeto que interpreta o que disfruta. Esta tendencia se ha desarrollado principalmente por los investigadores de raíz constructivista y por los semiólogos de la *teoría de la recepción*; en tercer lugar, se han valorado desde una mirada crítica, interesada tanto por los aspectos de reproducción ideológica y por el desvelamiento de los mecanismos de control social, como por la mercantilización del mundo de la vida o por las relaciones de poder a través de las diferentes estéticas en circulación, indagando en los mecanismos que se utilizan para mantener la hegemonía cultural y social. En cualquier caso, estos posicionamientos no se articulan en torno a grupos de investigación uniformes, ni siquiera comparten los mismos paradigmas teóricos, pero lo mencionamos como ejemplo de que la significación del valor estético de las expresiones culturales asociadas a grupos sociales o contextualizadas históricamente, han producido serias discrepancias teóricas, incluso en el seno de programas de investigación.

8.6 ESTÉTICA IDEALIZADA VS ESTÉTICA DE MASAS EN LA CONSTRUCCIÓN CULTURAL DE LA VISUALIDAD

La relación entre gusto legítimo y gusto popular, similar al de alta cultura, cultura media y cultura tradicional que tratamos en otro apartado de este capítulo, constituyó uno de los debates centrales en el ámbito de la sociología del arte de la segunda mitad del siglo XX. Se produjo entonces una enorme actividad teórica, procurando la resolución definitiva de esta relación problemática, que se consideraba central en la investigación de la estética marxista, hegemónica en los años 60 del siglo pasado, pues no encajaba bien esta relación en su universo conceptual (Blanca Muñoz, 2000:49). Este desarrollo teórico relegó a un segundo lugar tanto el estudio de la progresiva influencia del consumismo, en el contexto de la recién nacida cultura de masas, como la trascendencia del impresionante desarrollo tecnológico en la construcción de las mentalidades y del gusto estético (Benjamin, 1974; Blanca Muñoz, 2000:61; Storey, 2002:141).

Fue la primera generación de la Escuela de Frankfurt (T. W. Adorno, Horkheimer, W. Benjamin y Marcuse y otros) la que, desde una óptica revisionista del marxismo y del psicoanálisis (Teoría Crítica), se ocupó de abordar con más profundidad la investigación sobre la estética de la cultura de masas en la sociedad post-industrial. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que la concepción ilustrada de la cultura y el arte tiene elementos comunes con la tradición cortesana al considerarse la legítima defensora de una idea elevada de arte, de su comprensión y apropiación, rechazando por acción u omisión, una perspectiva más transversal. (Rubiano, 2006:116). Se distancia en parte de esta interpretación Benjamin, que rechaza la estética *ascética* y “espiritual” de Adorno, como he comentado anteriormente.

Excedería los fines de esta investigación analizar el amplio desarrollo de la Teoría Crítica de la primera generación, en torno a la relación entre cultura e ideología, así como la influencia de los fenómenos superestructurales (cultura, representaciones sociales, creencias, discursos, símbolos,

arte...) en la dominación o control social, siendo uno de sus núcleos temáticos más elaborados; nos limitaremos a situar algunos de sus aportaciones más claras que afectan a la estética y a educación del cultura visual. La manipulación psicológica colectiva a través de los productos culturales, el arte y la cultura visual como elementos de gran influencia, la interrelación compleja entre la cultura popular y la alta cultura, la mistificación, la cosificación o superposición del valor de cambio al valor de uso, la *pseudo-cultura* y su efecto perverso, el desplazamiento de la cultura civilizatoria y liberadora por otra exclusivamente comercial y trivial son las temáticas centrales en la investigación de los teóricos de Frankfurt (Blanca Muñoz, 2000:28). Su interés radica, por lo tanto, en las nuevas representaciones que adopta la cultura en las sociedades post-industriales y el papel asignado al arte y las creaciones visuales en la influencia o dominación social. Esta mirada crítica desde la estética es especialmente interesante en T. W. Adorno y en W. Benjamin.

8.6.1 El proceso complejo de la construcción estética en las sociedades modernas y sus ecos contemporáneos

Como con otros conceptos de las ciencias sociales y la estética, podemos comprobar la pervivencia de concepciones clásicas o premodernas que conviven con las que han sido sustituidas. Es el caso del concepto de arte: si creyéramos de manera idealizada con Kant que el arte es "*la producción por medio de la libertad*", posiblemente se nos escaparían otros significados que nos condicionan a todas las personas la mirada, en tanto que sujetos que vivimos enraizados e influidos por condiciones biológicas, materiales, sociales y culturales. Otras concepciones bien diferentes han revisado y cuestionado esa visión idealizada de Kant, fundamentalmente desde el romanticismo, como ya he desarrollado en el apartado 8.2, página 149 y ss.

Si la fotografía, el cine, el cómic, el diseño gráfico y otros lenguajes visuales consiguieron, por una parte, una gran difusión en base a su reproductividad, por otra se produjeron fenómenos contradictorios, cuya interpretación ha sido motivo de una amplia discusión entre estetas, sociólogos y semiólogos. Entre estos fenómenos contradictorios, destacamos los que consideramos centrales: En primer lugar, su democratización, pues el acceso a estas formas de cultura visual se extendió a todas las capas sociales y culturales. En segundo lugar, una cierta banalización del arte y de otros objetos visuales, tanto desde el punto de vista de su producción como de la recepción, como consecuencia de la multifuncionalidad de las imágenes, que se utilizan en todos los ámbitos y para muchos fines, entre las que destaca la publicitaria. En tercer lugar, su capacidad de sustitución de la realidad, ilusión encubridora o mistificadora (Berger 2000:41). Como dice Alfonso Armada:

"El mundo real ha sido sustituido por su reproducción, con medios tan fascinantes como la fotografía, el cine, la televisión o Internet, convertidos en coto de caza y parque temático del comercio y, por tanto, del poder. Los medios de comunicación de masas convertidos en agentes de festejos del pensamiento único. La realidad travestida en espectáculo; reducido el ciudadano a cliente y espectador que no comprende ni puede comprender, y al que se le dice, por ejemplo, que gracias a la televisión puede "asistir a la historia en directo", aunque esa historia sea incomprensible y su papel en ella haya quedado reducido al que entretiene la espera de la muerte". Alfonso Armada (en Berger, 2001:6).

Por otra parte, estas tecnologías de la imagen transformaron la mirada a la vez que la concepción misma del arte -junto con la influencia de las vanguardias-. La problematización constante de la noción de arte constituyó una señal de identidad de la estética del siglo XX.

8.6.2 La redefinición permanente de los principios estéticos subyacentes en el Arte

Adorno (2004:33) acuñó el término “*desartización*” como fenómeno por el que el arte, fagocitado por la industria cultural y redefinido permanentemente por las vanguardias, ha ido perdiendo las cualidades que le han definido desde la Ilustración. Ya para Hegel el arte había perdido “el alto destino que había tenido en otro tiempo” (Ruiz Zamora, 2008).

La “*desartización*” consistiría en un proceso dialéctico negativo, es decir una relación polarizada en la que nunca se llegaría a una síntesis definitiva, según el cual las cualidades históricamente atribuidas al concepto de arte, tales como la significatividad, el carácter “espiritual” del arte, su función comunicativa,... se irían vaciando o sustituyendo por otras características referidas a las circunstancias sociales y culturales que constituyen el *zeitgeist*. Así se va tejiendo una red de concepciones y variaciones estéticas que tratan de adaptarse sobre todo a los discursos dominantes, para lo que las ideologías hegemónicas emplearán diversas estrategias como la reificación o la mistificación, convirtiendo a la obra de arte en un producto comercial.

PROCESO COMPLEJO DEL CAMBIO ESTÉTICO. AGENTES, TENSIONES Y FENÓMENOS		
Principales agentes o factores intervinientes: Industria cultural Apaciguamiento de conflictos Control social de lo normal Autonomía creadora Cultura emancipadora Construcción de discursos estéticos	Tensiones principales	
	Estética de la belleza	Estética de lo cotidiano
	Tradición	Ruptura
	Conformismo, inmovilismo	Experimentación, búsqueda
	Mercantilización	Creación, expresión
	Mistificación	Crítica, desvelamiento
	Banalización	Experiencia
		Fenómenos internos más notables (son causa y efecto a la vez)
		Redefinición permanente
		Homogeneidad
		Predecibilidad
		Enmascaramiento
		Estetización
		Estética Kitsch
	

Tabla 8-4 Elaboración propia

Para Adorno, la industria cultural es el factor más influyente en la *desartización*, al que se le opone dialécticamente una tendencia opuesta, de resistencia, que, aunque diversa en sus planteamientos, confronta con la primera para evitar la aparente inexorabilidad de la mercantilización del arte, de la banalización cultural y el vaciado de las significaciones profundas. Este disenso no sólo se plasmaría en una contestación o ruptura en los diferentes lenguajes formales, como plantearon algunas vanguardias, sino en rupturas culturales y estéticas que pretendían, y siguen haciéndolo, una transformación honda de la cultura y la sociedad a partir de la construcción de miradas críticas y del desarrollo de una sensibilidad diferente. La línea que separa ambas dinámicas en confrontación es difusa y problemática, siendo el factor crítico, según Adorno, el modo en que se produce la ruptura con el discurso estético anteriormente establecido, debiéndose indagar sobre las intenciones, la coherencia interna, la autenticidad y otras cualidades. Sin embargo, como muestra Berger (2000:30), la propuesta de Adorno, siendo interesante es incompleta e idealista, pues no tiene en cuenta el poder del contexto mercantil en que se producen estas rupturas, el cual acaba asimilando los cambios, vaciándolos de su componente crítica y reconvirtiendo las rupturas en un factor que alimenta el sistema especulativo del arte, o asociándose a modas estéticas que se compran en el mercado del prestigio social a través de la adquisición de símbolos.

Por tanto, la actividad generadora de mundos diversos del cambio estético presenta una doble faz como el dios Jano: por una parte es una crítica y por otra es encubridora o mistificadora. Respecto a esta última, desde un punto de vista de la creación, el arte, en un proceso gradual, se ha ido cosificando para venderse como mercancía, perdiendo su naturaleza expresiva, comunicativa, y su dimensión poética; en este sentido, esta estética devaluada tendría dos características: *homogeneidad* y *prededucibilidad* (Storey, 2000:141). *Homogeneidad* estética en tanto que los mecanismos que desarrolla la sociedad de consumo, entre las que se encuentran las modas culturales y las retóricas ocultadora, tienden a controlar la diversidad expresiva y a dirigir las creaciones para que los productos finales sean más digeribles por una gran mayoría, por el nuevo sujeto: la sociedad de masas; el efecto es una normalización del gusto, de lo que “debe” apreciarse y lo que “no puede gustar”, pues no entra en el canon socialmente admitido porque se aparta de lo establecido, porque es diferente. Siguiendo con Storey, las nuevas creaciones también son *prededucibles* en el sentido de que, una vez que se ha consolidado un estilo artístico, una forma de utilizar los materiales o una mirada diferente, incluso provocadora, es decir, una vez que han sido asimiladas las propuestas más sugerentes por la sociedad de masas, se comprueba que, por mediación del potente fenómeno de la difusión mediática, se multiplican *ad infinitum* esos signos visuales, esa manera de tratar determinados materiales o esa mirada que había sido inicialmente provocadora. Así, durante un tiempo, es *prededucible* la observación de los mismos signos estéticos en las obras artísticas, no sólo porque es legítimo emplear en las obras propias los hallazgos de otros creadores respecto de los lenguajes, técnicas etc. y, por lo tanto, formen parte de la experiencia estética genuina; también porque son productos que se difunden y colocan con éxito en el mercado. Ambas cuestiones, el uso repetido de hallazgos creativos y la reproducción estética, producen esa sensación de *deja vu*, de predicción de lo que cuentan y proponen.

Si añadimos a este doble efecto de *homogeneidad* y *prededucibilidad*, lo que había observado W. Benjamin (1973), en relación a la enorme capacidad de reproductividad técnica de las imágenes artísticas, lo que producía el efecto de pérdida de la *naturaleza aurática* del arte, estaremos en condiciones de abordar con más herramientas uno de los fenómenos que ocurre en un número significativo de ocasiones en las aulas: es difícil presentar a los estudiantes obras que resulten sugerentes, no sólo porque tengan la impresión de haber sido vistas con anterioridad imágenes similares, sino porque la saturación icónica ha inducido una actitud conformista, acrítica, poco valorativa respecto a la experiencia visual. El “tropol de imágenes sin densidad”, como expresa Blanca Muñoz (2010:107) produce además un cierto automatismo cognitivo al colocar a todas las imágenes bajo etiquetas funcionales básicas del tipo siguiente: reconocibles o rechazables, divertidas o aburridas, simples o difíciles, de estética “antigua” o actual, y sobre todo, normales (por ser de las esperadas) o extrañas (por ser simplemente diferentes o pertenecientes a estéticas de grupos sociales en competencia).

En el lado positivo, el cambio estético impulsa una reacción contraria en su naturaleza dialéctica y problematizadora; una revisión crítica permanente que lucha contra el poder asimilador del mercado y la voluntad normalizadora de la ideología burocrática (Berger, 2000:22), limitadora ésta de la subjetividad crítica. Así emerge la otra tensión en el campo estético: el carácter rupturista o renovador respecto de los enfoques despreocupados, quizás ingenuos, que consiguen indirectamente legitimar la trivialización y la disociación fatal entre el arte y la vida. Comprender el arte, sobre todo a partir de la Ilustración, implica conocer esta naturaleza dialéctica, comprender esta tensión entre dinámicas disolventes y constructivas, entre el arte como fetiche y el arte como experiencia (Dewey, 2008:369; Berger, 2000:40)

Lo complejo es, en cualquier caso, establecer las bases de esta confrontación, para que siga teniendo sentido la acción renovadora y no precipitarse en un territorio metafísico o mistificado,

reproduciendo de manera inconsciente el paradigma ideológico formulado por el idealismo romántico, sacralizando indirectamente categorías tales como *genio creador*, originalidad, etc. (López, Hernández y Barragán; 1997:119). Creemos que el impulso renovador del discurso estético es imprescindible pero no a cualquier precio, no a costa de caer en la contradicción, en la razón cínica, de que cualquier obra es valorable en tanto sea novedosa o exclusiva; tampoco en un *"nihilismo radical que juega sin contemplaciones con los últimos vestigios de la religión romántica del arte"* (Ruiz Zamora, 2008).

Para ilustrar lo que estamos manifestando, proponemos tres casos que sirvan para enmarcar la reflexión anterior. En primer lugar, la creación artística de Picasso constituiría un ejemplo de aproximación a los límites estéticos en la búsqueda de nuevos lenguajes formales y conceptuales, así como el desarrollo de un enfoque estético tan lúcido como renovador en su tiempo, pero sin alcanzar a rebasar los límites de lo que se podía considerar una obra de arte; Picasso era en el fondo un clásico, su arte es renovación sin ruptura (Ruiz Zamora, 2004). Un caso diferente es el de Marcel Duchamp, su obra "La fuente" sí busca la ruptura, la búsqueda de los límites a partir de su desbordamiento, el cuestionamiento total de las concepciones estéticas dominantes, en fin, una desacralización de la obra de arte con fines cognoscitivos y estéticos. Podríamos denominarla una ruptura regeneradora; siendo su influencia determinante en la reflexión estética y en el trabajo de los artistas. El tercer caso que proponemos es un ejemplo de la tendencia al vaciado de la experiencia estética, para ser ocupada por la cara mistificada de la *desartización*, una "bella apariencia" que será muy bien cotizada. Nos referimos a Damien Hirst, artista-empresario que cuenta con una factoría de producción de arte en la que trabajan artistas-obreros, cuya finalidad es colocar en el mercado un producto comercial denominado obra de arte, término que desde la presión homogeneizadora se vacía y se descentra. Como muestra de la desvirtuación y del desplazamiento del arte hacia la mercantilización que ha realizado este empresario-artista, el año 2008, en el que la sociedad ya era consciente de la crisis económica en la que se hallaba inmersa, Hirst alcanzó un mayor éxito de ventas que las conocidas empresas subastadoras de objetos de arte Christie's y Sotheby's (Ruiz Zamora 2008). También aparece asociado al fenómeno del arte convertido en mercancía, la compra-venta de distinción como sustrato oculto que enmarca la creación y la apreciación estética (Bordieu, 2003).

El conocimiento de la dinámica de los cambios estéticos es interesante para la didáctica de la Educación Artística y Visual, pues establece las bases para una reflexión de la producción artística al introducir el conflicto entre la pulsión regeneradora y la tendencia mistificadora, entre la que sólo pretende ser una expresión de la creatividad no exclusivista y la que aspira a decorar una pared, entre la que busca nuevos territorios asumiendo riesgos y la que prefiere reproducir lo que han hecho antes otros creadores. En cualquier caso, no es un concepto fácil de abordar en el aula, sobre todo considerando las teorías implícitas del profesorado y estudiantes, que en muchas ocasiones hemos incorporado creencias erróneas sobre la creación artística (Acaso, 2009:65), o sobre las relaciones entre arte, estética y sociedad, entre otros aspectos (Hernández, 1997).

La sensibilidad ante el proceso de mistificación del arte nos invita a estar atentos al tratar la interpretación de las obras de arte desde una mirada compleja, poniendo énfasis en la tensión entre la autenticidad y enmascaramiento, entre las intenciones generadoras de conocimiento y las reproductivas. Coincidimos con Ruiz Zamora (2008) en construir un concepto del gusto estético que acomode la imaginación junto a una práctica creadora bien expresada, construida desde valores críticos y que se encuentre integrada, situada, en la vida cotidiana. Por lo tanto, para evitar un enfoque reproductor a la hora de abordar en el aula la interpretación de obras artísticas, se deberían incorporar análisis de la influencia de la sociedad en el arte y del arte en la sociedad. Se trataría de comprender obras o temáticas específicas en las que no sólo se aborden los significados directos o las cualidades formales o sensoriales, también las transformaciones del arte asociadas a cambios sociales, políticos y

culturales que han estado enmascarados durante siglos, y posiblemente lo siguen estando (Berger, 2000), desmontando las ilusiones e idealizaciones referidas a la autonomía del arte. Desde una didáctica crítica, la reflexión de Benjamin sobre la capacidad de emancipación del arte es muy apropiada para indagar en la posibilidad de la interpretación abierta.

8.7 LA ESTETIZACIÓN DE LA SOCIEDAD

La *estetización* de la sociedad constituye un proceso colateral a la *desartización*: el arte se *desartiza/deseestetiza* y la sociedad se *estetiza*. La estetización es un término polisémico y ciertamente ambiguo que puede utilizarse desde diversas perspectivas y con diferentes significados. Por una parte, hace referencia a una forma de crear arte contemporáneo, el que definimos como desmaterializado, pues ya no se presenta mediante un objeto físico, una “obra” ubicada en el espacio-tiempo que proyecta un conjunto de sensaciones y emociones, sino que se ha transformado en una idea, en un proceso o en la huella de dicho proceso, mediada por acciones o, en todo caso, en una obra efímera que el tiempo se encargará de desgastar. En este sentido, sería un concepto asociado o derivado de la desartización que hemos analizado en los apartados anteriores.

Si a lo largo del siglo XX se expandió el campo del arte a otros territorios, buscando su conexión con el mundo, también la estética moderna, llevando a cabo su compromiso de problematizar la idea de autonomía del arte, surgida de Kant y consolidada con el romanticismo, procuró disolver las ideas de belleza y artificio para acercarse a los intereses y a las necesidades de las personas; pero sólo conseguía aproximarse una y otra vez desde una conciencia voluntariosa que, finalmente, quedaba casi siempre asimilada por el sistema del Arte (Sánchez Medina, 2004). Así, con luces y sombras, los estudios estéticos alcanzaron un gran desarrollo teórico y una sensibilidad más abierta, ampliada al estudio estético de la vida cotidiana.

Desde otro punto de vista, la estetización se refiere también al trasvase de las cualidades que se atribuyen a las obras de arte, al diseño y fabricación de todo tipo de objetos y actividades que pueblan nuestro entorno material y simbólico, incluyendo el cuerpo y los rituales sociales. Cabot (2008) menciona la elaboración de un listado de situaciones y objetos cotidianos que han sido insuflados por el espíritu de la estética. El autor que ha realizado dicha relación es Arthur Danto, e incluye artículos o actividades tales como el empaquetado de productos comerciales, ropa de uso cotidiano, uniformes, logotipos y anagramas, cuerpos remodelados o modificados, tratamientos del rostro mediante procesos como el *lifting*, tatuajes y *piercings*, la decoración de la nueva cocina, la multitud de elementos decorados de uso común en las escuelas, cuadernos, mochilas, etc., hasta los cadáveres se embellecen. Como dice Cabot (2008:2):

“Al perder el arte su apoyo objetual, los objetos se han vuelto arte. O al menos han adquirido rasgos propios y características del Arte: ser venerados, admirados, estudiados, comprados, disfrutados. El Arte se evapora y el mundo se vuelve estético”.

En los adolescentes y los jóvenes se observa también este fenómeno de la estetización que impregna todo tipo de artefactos: el vestuario, las mochilas, cuadernos y demás material de instrucción, las revistas que leen, los móviles, etc. Incluso la estética personal es objeto de tratamiento estetizante, más allá de lo que se podría considerar estrictamente expresión personal para constituirse como exclusiva señal de pertenencia a un grupo social, que se identifica por una forma de estar en el mundo, pero sobre todo por su apariencia formal y estética, constituyendo las denominadas “tribus urbanas”. Pero no sólo las tribus urbanas siguen estas conductas socio-estéticas, el fenómeno se ha

extendido siguiendo las pautas y mecanismos de interiorización que Sperber denomina el efecto del contagio social o *modelo epidemiológico* de las representaciones (Sperber, 2005:58), afectando a grupos sociales, económicos y culturales en su más amplia diversidad. La adscripción al grupo se suele iniciar por los gustos estéticos representados a través de la vestimenta, logos, gestos, colores, formas de llevar la ropa o complementos etc., para gradualmente acabar asumiendo las ideas, implícitas o explícitas, sobre lo que es aceptable o no aceptable (según la ideología del grupo), referida a todo tipo de creencias sociales, culturales y políticas, en definitiva, sobre la concepción del individuo y la sociedad.

En el fenómeno global de la estetización son comunes una serie de factores que establecen una relaciones complejas de causas-consecuencias que se retroalimentan, que explican su capacidad de extensión y agencia. Siguiendo a Cabot (2008:2), estos procesos de estetización adoptan las siguientes formas:

- 1) La institucionalización definitiva del sistema del Arte, a partir del patronazgo cultural del Estado, cuyo efecto se muestra en la cada vez mayor penetración e intervención en la vida social de la burocracia cultural y artística (fomento del asociacionismo cultural “desde arriba”, programaciones de exposiciones y eventos artísticos, programas de visitas a los museos, subvenciones para publicaciones especializadas, etc.)
- 2) Pérdida del carácter de magnificencia y suntuosidad de los signos ornamentales que están presentes en todos los espacios, artefactos y actividades cotidianas, incluso en el propio cuerpo (ver anexo F-7, página 570), como elementos portadores de mensajes, de manera que se ha normalizado la atención a la apariencia o a la distinción social mediante el uso de estos signos. La imagen pública y las relaciones sociales quedan mediadas por los significados simbólicos que aportan identificación, en su caso esplendor, lustre y artificio. Nos dice Cabot:

“Con todo ello, se han vuelto familiares expresiones como “culto al cuerpo” o “bodybuilding”, cirugía estética... y se vuelven tópicos términos como “look”, “diseño”, “cool”, etc.

- 3) Aumento del poder técnico, socio-político y cultural de los medios de comunicación de masas, sobre todo los que utilizan el lenguaje visual como medio principal, impulsando estados de opinión, conductas, actitudes y creencias. Se podrían poner muchos ejemplos, pero son muy representativos el efecto de la transmisión en directo del atentado contra las Torres Gemelas o las consecuencias que tuvo el visionado por la televisión norteamericana de la guerra del Vietnam en la movilización de los jóvenes del país. Sus efectos son de una gran eficacia en la estetización de la sociedad, como muestran el impacto en costumbres, modos de vida, sistemas de vida, gustos estéticos etc.
- 4) La capacidad de atracción y seducción de las estéticas comerciales “empaquetadas”, en todos los ámbitos sociales y culturales, lo que se suele denominar con el término de “moda”, que suele afectar no sólo al aspecto personal, sino también a otros aspectos relacionados con las formas de vida. Como ejemplo proponemos la enorme influencia que tuvo, en las últimas décadas del s. XX, la emergencia del neo-ruralismo y el enorme desarrollo que se conoció en las estéticas a las que podríamos denominar con el término de rústicas, los vehículos de todoterreno, la decoración de los interiores domésticos con estilo “montañés”, etc. En el ámbito juvenil este factor de estetización se muestra mucho más evidente, sobre todo en lo referente a los atuendos y complementos que están relacionados con el aspecto personal: si en los años sesenta del siglo pasado se hablaba del fenómeno juvenil nihilista denominado “punk”, en estos momentos ha quedado reducido a una cuestión estética, refiriéndonos así a la moda punki o estilo punki.

- 5) La saturación en el espacio social de una amplísima sucesión de signos con funciones simbólicas y de construcción de pantallas de apariencia, o en ocasiones con fines enmascaradores, que se observan en muchas situaciones de la vida cotidiana. Tal es el caso de logotipos, campañas publicitarias, asesoramiento de la imagen personal de políticos, a los que se les aconseja el color de la corbata o el control de gestos y tonos ante las audiencias de televisión.

Estos factores que favorecen el desarrollo de la estetización muestran, en conjunto, una tendencia a que todo debe ser bello, atractivo, agradable para que pueda ser considerado interesante o digno de prestarle atención, invisibilizándose, como consecuencia inevitable, lo que se aparta de este programa estetizante.

Desde un posicionamiento problematizador y crítico, el estudio de la estetización debe afrontarse con una mirada que considere la complejidad social, cultural e histórica, pues la sensibilidad estética de las personas forma parte de su subjetividad, y se ha manifestado en todo tipo de objetos, situaciones, ritos y decoraciones corporales producidos por todas las clases sociales, en todas las culturas del mundo y en todas las épocas históricas, lo que ocurre es que para la Estética, estas creaciones, como dice Sánchez Medina (2004:

"siempre estuvieron ahí,...sumergidas bajo el elitismo occidental que las divinizó en el arte, las relaciones estéticas de la vida cotidiana han permanecido encubiertas durante siglos"

Por otra parte, y relacionado con lo anteriormente expresado, se comprueba que las categorías con las que se interpreta la realidad, compleja y conflictiva, y, por lo tanto, desde las que decidimos y actuamos, se sustituyen, en ocasiones, por categorías estéticas menos problemáticas y más cercanas a la apariencia que presentan las situaciones de la vida cotidiana, reproduciendo así el antiguo pero siempre actualizado debate entre realidad vs apariencia. Un dualismo que no se adapta a los nuevos paradigmas de la realidad como sistema complejo, compuesto por multitud de capas de referencias, de dimensiones, de flujos e interacciones, de redes de significados que interactúan, pero siempre necesitados de una comprensión crítica y problematizadora que debería formar parte del currículum de una educación de la cultura visual. Por lo tanto, la estetización no debe abordarse sólo en su sentido negativo, entendida como desvalorización o como pérdida, antes al contrario, la estetización, como proceso social complejo debería acometerse en un sentido más complejo o dialéctico como propone Sánchez Medina (2004), incorporando también aspectos tales como los que conforman los nuevos lenguajes o que los tienen la función de proyectar expresiones identitarias de grupos sociales invisibilizados.

Para concluir este recorrido, se trataría en primer lugar de incorporar en las aulas las nociones de estética y estetización, de sus desarrollos en el arte y en los objetos de la vida cotidiana, abordando la naturaleza contingente e histórica del gusto estético, desvelando sus relaciones culturales y sociales complejas, así como desvelando el carácter ideológico que subyace en sus concepciones históricas.

8.8 TRANSFORMACIONES EN LA SENSIBILIDAD ESTÉTICA EN LAS FRAGMENTADAS SOCIEDADES DE NUESTRO TIEMPO

8.8.1 De la sociedad post-industrial a la sociedad de masas. Las interpretaciones de Adorno y de Benjamin de las estéticas originadas por el impacto de la técnica

Siguiendo la línea argumental de los apartados anteriores, fundamentada en la Teoría Crítica, tanto en lo que respecta a la educación como en lo referente al análisis de la producción artística en la

sociedad contemporánea; nos centraremos ahora en la divergencia entre Adorno y Benjamin en lo que respecta a la valoración diferente de la estética de la cultura de masas, por considerar que se trata de dos aportaciones fundamentales, de un gran interés para la interpretación de la cultura visual producida en la sociedad compleja según Morin, *líquida* como metaforiza Bauman y *disonante* si empleamos el término adorniano. Para ello, seguiremos principalmente la obra "Teoría estética" (Adorno, 2004) y el trabajo "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica" (Benjamin, 1973).

Tanto Adorno como Benjamin reciben, en sus investigaciones sobre la cultura y la estética, diversas influencias entre las que sobresalen dos de los que han sido denominados intelectuales de la sospecha: Marx y Freud; además la de Schiller en el ámbito de la estética y la de otros filósofos y sociólogos, entre los que destaca Max Weber por sus contribuciones a las tipologías de la racionalidad y las diferentes concepciones de la ética y sus influencias en la vida cotidiana (Blanca Muñoz, 2000).

Quizás, uno de los aspectos más fructíferos de este enfoque crítico de la estética consiste en descentrar el objeto sacralizado del arte para situar el análisis de la valoración estética en los procesos de producción, recepción y simbolización de la obra artística, es decir, lo que determina el significado y valor de la forma artística es lo que resulta de las prácticas productivas y de las prácticas interactivas. Así, el valor y el gusto estético es un proceso de co-construcción entre diferentes agentes en relación con la producción de objetos, sean éstos materiales o simbólico, condicionados por los contextos sociales y culturales. Por lo tanto, lo que se plantean tanto Adorno como Benjamin, en el momento de abordar el significado del arte en la modernidad, es establecer las condiciones de tres aspectos intervinientes:

- En qué condiciones históricas, materiales y culturales son creadas las obras de arte, además de los sistemas ideológicos que subyacen en su producción y legitimación.
- Qué funciones desempeñan los creadores y cómo se articulan sus relaciones con el sistema del arte
- Relación de la obra artística con los destinatarios.

Por otra parte, Adorno y Benjamin también comparten la desconfianza en la "*organicidad*" de la experiencia estética, en sentido de su comprensión unitaria, coherente y palmaria. Ambos pensadores creen que en la sociedad de masas, el desarrollo tecnológico ha impuesto formas de producción y de consumo rápido, por lo que el arte tiende necesariamente a su mistificación y banalización, en consecuencia, se producen cambios en su apreciación, además de una comprensión primaria, difusa y fragmentada, propias de la modernidad, que favorece experiencias estéticas pobres, desde un punto de vista cognoscitivo y "espiritual" (posiblemente hace referencia a un sentido interno, entre moral y emocional). Así, ambos proponen, para mejorar la interpretación crítica del arte y de la cultura, un doble principio: en primer lugar, mejorar el hilo conductor de la comprensión histórica, que vincule el pasado y el presente histórico, para proyectarlo en un futuro emancipador; en segundo lugar, articular sistemas de desvelamiento de las ilusiones y los mitos que pretenden la mistificación de la cultura, la trivialización y el fetichismo de la obra, con la voluntad de vaciarla de la original intención expresiva, enriquecedora y, en algunos casos, liberadora.

Benjamin se sitúa ante la estética moderna de una manera paradójica: crítica pero abierta a las oportunidades que también genera, entre la fascinación ante las múltiples oportunidades que se abren a los cambios culturales y estéticos, y la prevención ante la tendencia a que esas posibilidades sean aprovechadas para la manipulación cultural y simbólica de las personas y las sociedades. En su obra

más conocida e influyente, “La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica”, publicada en 1933, desarrolla, con una gran lucidez, la *pérdida del aura* de las imágenes, provocada principalmente por la infinita capacidad de producción y difusión, canalizadas por medios de comunicación masivos. Este pensador articula su análisis de los cambios producidos en el significado de la obra de arte en tres planos, a saber: el proceso de producción de la obra de arte, el proceso de recepción y las transformaciones culturales subyacentes a la nueva sensibilidad estética. Sus características las concretamos en la tabla 8.3.

Por su parte, Adorno desarrolla en su “Teoría estética” (2004) una crítica a la estética y al significado cultural que desde la Ilustración se ha ido construyendo. El investigador afirma que a lo largo del proceso histórico que denominamos Modernidad, se ha desplazado la apreciación de la obra artística, posiblemente idealizada en muchos casos también, hacia a una cosificación y mistificación, asentadas en el valor de cambio, de gran parte de las obras artísticas. Así, un número significativo de obras estarían condicionadas por los gustos o la influencia de mecenas, o por los intereses de los grupos que ejercen el poder político, cultural y económico. En cualquier caso, Adorno reconoce que siempre le quedará al creador la posibilidad de evitar estas influencias perjudiciales para alcanzar un significado pleno de la obra, es decir, la producción artística la plantea como una tensión entre el productor artístico y las presiones sociales y culturales del contexto en el que se desenvuelve.

Proceso de producción	Proceso de recepción	Cambios culturales y estéticos
Crisis en la relación copia-original Desarrollo de lenguajes y medios artísticos producidos por colectivos Peligro de conversión de la obra en fetiche	Pérdida del aura en la imagen artística Acercamiento del arte a las masas, lo que produce una doble relación: mayor democratización, pero también un cierto anclaje acrítico	Desacralización del arte Sustitución de cultura elitista por cultura de masas Posibilidad de introducir objetos cotidianos Estética de la fragmentación

Tabla 8.5 Relaciones entre producción, recepción y cambio en la cultura y la estética. Elaboración propia

Para Adorno, la estética tiene pues una dimensión paradójica, si por un lado reivindica la autonomía, ésta debe ser relacionada dialécticamente con una heteronomía, limitada a la materialidad de la obra, a su ideación en un contexto cultural e histórico, es decir, un creador debe traducir a formas sensibles su interpretación del mundo en el que vive. El arte debe, pues, ser capaz de transmitir en fondo y forma las circunstancias sociales y culturales de la época. Desde esta comprensión del arte, Adorno propone, como uno de los conceptos centrales en su estética, la “*disonancia*”, ésta se concibe como una estética “negativa”, enfrentada a la aparente armonía que rige el mundo, a una belleza que puede ser rechazada en tanto cosificada, pues no es auténtica, no representa a la parte del mundo invisibilizada. Por eso considera que el arte más necesario y liberador es el que no se recibe o interpreta cómodamente, es el que exige un cierto conocimiento y una actitud crítica para abordar su comprensión en clave histórica, social y cultural, advirtiendo contra la posible usurpación del espíritu del arte por la industria del entretenimiento, por la apariencia mistificadora, así conecta con la crítica de algunas vanguardias artísticas, y con lo que años después propondrán pensadores como Guy Debord en “La sociedad del espectáculo” (1999).

También propone el concepto de *desartización* del arte, ya mencionado en este trabajo, aludiendo a los procesos de producción, difusión y recepción de las obras, que desplazan las cualidades del arte como consecuencia del desarrollo colosal de la tecnología, de manera que el arte se ha convertido en efímero, se ha *desmaterializado*, se ha *desestetizado*, se ha *tecnificado*, y ahora se ha “*virtualizado*”.

Por los motivos expresados anteriormente, Adorno también es cuestionado por artistas que se oponen el modelo hegemónico de institucionalización del arte (por ejemplo, Illescas, 2009), y por pensadores que se sitúan en la órbita más crítica respecto a la concepción estética en la era de la hipertecnificación y del consumismo, acusándole de contradictorio y elitista (Blanca Muñoz, 2000); al contrario que Benjamin, para los cuales está en plena vigencia por anticipar los resquicios que deja el sistema del arte institucional y mercantilizado para crear propuestas emancipadoras, críticas o de resistencia artística y social.

Algunas reflexiones de Adorno y Benjamin son muy adecuadas para introducirlas de manera básica en el currículum de la secundaria obligatoria, si son convenientemente reelaboradas y adaptadas, como veremos en el capítulo correspondiente. Se trataría de proponer una aproximación a los estudiantes sobre las cualidades estéticas que presenta el arte contemporáneo, su capacidad de describir o interpretar el mundo sin renunciar a mostrar sus aspectos más paradójicos y críticos, su relación con el consumo del arte: por ejemplo el consumo de cine sólo por los efectos especiales o para cumplir con el imperativo social (inducido) de “estar a la última”, frente al cine con planteamientos estéticos, artísticos y culturales bien desarrollados, que buscan la autenticidad.

8.8.2 De la sociedad de masas a la sociedad del consumismo y la hipertecnificación.

Si buena parte de las contribuciones de Adorno, Benjamin y otros pensadores como Marcuse pueden considerarse útiles para el análisis de la producción de las nuevas claves estéticas en nuestras sociedades, éstas son insuficientes para comprender algunos aspectos que se han mostrado significativos, necesiéndose complementar con las aportaciones y miradas que desarrollan otros programas de investigación, nos remitimos para ello a la lectura de los apartados 15.3 y 15.4.

Por otra parte, el estudio de lo *kitsch* como ejemplo de una estética conformada desde la industria cultural y una desvirtuación de la cultura popular, que tiene un gran potencial para construir, a partir de su consideración y reflexión crítica, una mirada más precisa y liberadora sobre el fenómeno de la trivialización de la cultura y el arte.

8.8.2.1 La encrucijada entre estética y cultura. La relación conflictiva entre la cultura popular y la cultura de masas (y las correspondientes afinidades estéticas), en un contexto tensional entre la hibridación y la banalización cultural.

A partir de la relectura de Gramsci y Benjamin, los *Estudios Culturales* critican la visión clásica de los análisis de la cultura y la estética popular de la sociología dominante (Zubieta, 2000:230), considerando que han caído en la trampa de la interpretación intelectualizada e idealizada, pues han abordado la caracterización cultural y estética desde una mirada externa (solamente *etic*) y, en cierto modo paternalista, y no desde una aproximación *emic-etic* (Sperber, 2005) que comprenda también el contexto histórico y la mirada de los propios productores de la cultura popular, interpretándola desde las condiciones sociales y culturales en las que se han construido los valores estéticos y vivenciales de los creadores populares. Así, los investigadores que han asumido los *Estudios Culturales* creen que la cultura y la estética popular constituyen instrumentos de relación interna en cada grupo y, al mismo tiempo, de afianzamiento de las identidades. Como elemento de interés, los Estudios Culturales advierten de que no sólo debe ponerse el foco de atención en la producción y la circulación de los objetos culturales o en el análisis de los conflictos intergrupales y las estrategias de resistencia que se desarrollan, sino que también deberían abordarse las posibles contradicciones internas, sobre todo en la incorporación de aspectos como el consumismo y la banalización.

Hay un acuerdo generalizado en que el arte y la estética popular han tomado una cierta significatividad, y al mismo tiempo una legitimidad en el ámbito de la cultura, por la confluencia de diversos factores entre los que destaca la propia fuerza estética de las producciones populares, el interés que ha tomado para algunos artistas de vanguardia, y el impulso que le han dado algunos museos de arte contemporáneo, al haber superado la tradicional etiqueta de “objeto exótico para la exposición”. En la tabla 8.6 indicamos algunas de las características de las tres formas en que se presenta la cultura, y sus caracterizaciones legitimadoras.

	CULTO	DE MASAS	POPULAR
Origen/contexto	Ilustrado	Industrial	Vernáculo
Sujeto al que se dirige	Élite	Masa	Nativo
Estética	Ascética (<i>askesis</i>)	Hedonista (<i>aisthesis</i>)	Hedonista (<i>aisthesis</i>)
Formación del discurso	Letrado	Alfabetizado	Tradición-espontáneo-sensorial
Sistema de representación	Racional-iluminista	Fragmentario	Simbólico-dramático
Función legitimadora	Distinguido	Consumidor	Solidario
Naturaleza de la percepción	Distancia (contemplación)	Contacto a distancia (reproducción)	Contacto (sensación)

Tabla 8.6 Caracterizaciones de los diferentes sistemas estéticos contemporáneos.
Adaptado de Rubiano, 2006: 117

Más allá de las controversias de naturaleza social y cultural, el arte y la estética popular han introducido en el seno del campo artístico la validez del arte como predominio de la forma sobre la función y significado, o por el contrario, como dominancia de lo culturalmente significativo (Zubieta, 2000:232), construido y legitimado en la tensión dialéctica entre las instancias académicas o educativas y las populares. En este sentido, es interesante lo que plantea Bajtin (al margen de las pulsiones mercantilistas) cuando propone una comprensión del arte centrada en la *fiesta*, es decir, como una reivindicación del goce colectivo, y en la que en la celebración festivo-lúdica se pudiera fusionar conocimiento, transformación y placer, desde una estética plural y pragmática en sentido que defendía Dewey (2008: 12, 115), como celebración de la vida. También Abad (2012), desde una lectura de Huizinga y otros, enfatiza el gran potencial educativo que muestra la experiencia estética desde el “arte relacional” y *performativo*, fundado en el encuentro (festivo-lúdico), el ritual y la construcción de las mediaciones simbólicas que ayudan a comprender a los demás y a sí mismo. Recuerda este planteamiento al que proponía Gadamer sobre el sentido profundo del arte, enraizado en el juego, en la fiesta y en el símbolo. En este sentido, mostramos la tabla 8.7 con las particularidades de las formas de producción cultural que circulan en nuestras sociedades.

En la práctica, quedaría derribado la diferencia entre *arte culto*, *arte de masas* (cultura de masas) y *arte popular* (normalmente asociado a la artesanía). Según García Canclini (en Zubieta, 2000: 235), desde esta concepción, que asumo, constituiría un error teórico y práctico definir, en la educación artística y de la cultura visual, el arte y la estética popular como opuestas al arte y al estética culta, así como al arte y la estética producida por la industria cultural. En el contexto socio-histórico en el que vivimos, causados por la influencia de diferentes tensiones de las que venimos hablando desde el capítulo 4, ya no es posible analizar la cultura artística y visual (y su cruce con la estética) con las categorías convencionales, ni siquiera desde los discursos críticos de los años 60 y 70 del siglo pasado, sino a partir de los desplazamientos y las grietas que presenta el sistema de la cultura, conformado por múltiples hibridaciones e intercambios entre culturas; se necesita, más que un modelo analítico, un sistema dinámico, complejo, una comprensión de la diferencia y de los intercambios, sin dejar de

observar además la tendencia opuesta hacia la uniformización, la simplificación y la apropiación de las innovaciones y los proyectos significativos para vaciarlos de los componentes críticos y experiencialmente impulsores de la celebración festiva y del encuentro.

	Culta	De masas	Popular
<p>Algunas características de las creaciones visuales adscritas a los diferentes modos estéticos.</p> <p><u>En cualquier caso, es preciso afirmar que las divisiones entre estas categorías no son estrictas, pues en la práctica se influyen de manera notable.</u></p>	Objetos creados específicamente con una intención artística	Objetos funcionales diseñados desde una estética industrial o configurada desde los medios masivos de comunicación	Objetos creados con finalidad práctica o decorativa
	Objetos únicos (salvo los grabados)	Objetos reproducidos de manera masiva mediante procesos técnicos	Objetos únicos y diferentes, normalmente producidos con medios básicos
	El arte se exhibe en espacios culturales como museos y salas de exposiciones	Los artefactos visuales circulan por las redes sociales y comerciales. En ocasiones se exhiben en museos y en ferias	Los objetos artesanales o de configuración popular circulan en contextos sociales y comerciales populares
	Diversidad de niveles de conceptualización y abstracción. En ocasiones se necesita una cierta formación para su comprensión y disfrute	Diversidad de estéticas, asociadas a las nuevas formas de relación y formas de vida (urbana)	Configuración asociada a la tradición o al folclore y a la fiesta

Tabla 8.7 Caracterización de los diferentes modos de creación visual. Adaptado de Rubiano, 2006: 117

También es preciso huir de una concepción unívoca de la cultura popular, pues también presenta tensiones internas y contradicciones. Es necesario, si se acepta el contexto histórico de debordamientos de los límites, huir de las categorías clásicas de la sociología de la cultura, es decir, del *populismo* (romanticismo de lo popular que invisibiliza las relaciones de dominación cultural, internas y externas), y del *miserabilismo cultural* (sólo se interpretan como excluidas y dominadas, lo que les priva de su capacidad de creación y resistencia).

8.9 HOMOGENEIDAD VS PLURALIDAD. LA ESTÉTICA PRAGMATISTA Y LA ESTÉTICA POLICÉNTRICA O TRANSCULTURAL

Una observación a nuestro entorno objetual y a las creaciones culturales y simbólicas nos proporciona una sensación de que la realidad material, desde el punto de vista estético, se compone de una multitud de lenguajes y estilos visuales, usando la terminología de Dondis (1984). Las múltiples estéticas que se presentan ante nuestros ojos conforman un juego de combinaciones y yuxtaposiciones formales a las que nuestra sensibilidad se acostumbra, llegando a admitir, con el paso del tiempo, lo que en un principio nos parecía disonante: un puzzle de fragmentos que parecen indicarnos que es éste el espíritu de los tiempos, el *zeitgeist*.

La aparición de entornos, objetos e iconografías entreveradas de múltiples y heterogéneas estéticas -que en el campo de la arquitectura ha generado un gran debate en los años 70 del siglo XX con la publicación de dos libros de Robert Venturi “*Aprendiendo de las Vegas*” (2000) y “*Complejidad y contradicción en arquitectura*” (2003) que se consideran emblemáticos en el inicio de la visualidad posmoderna-, sin pretender analizar su validez cultural, nos crean la ilusión de que todas estas

estéticas son el producto desinteresado de la imaginación creadora de los seres humanos, y que, por lo tanto, son igualmente legítimas en su intención de hacerse un hueco en el sistema de estilos formales más sugerentes o seductores. Sin embargo, en la generación de esta pluralidad de gustos estéticos subyace también una dinámica dialéctica, en la que uno de sus focos trata de hegemonizar, controlar e imponer determinadas modas o estilos visuales, devenidas en símbolos de distinción social y cultural, al que se enfrenta el otro foco con un discurso estético que pugna por recuperar la estética para las funciones experienciales y comunicativas, liberándola de su lastre enmascarador y disonante. La tensión se establece entre una estética “pluridimensional”, empleando la terminología marcusiana, cimentada en la autonomía de los sujetos y la autenticidad, y una estética “unidimensional”, basada en la homogeneización cultural y la despersonalización consumista, en un contexto socio-político que proyecta una “cultura-ficción” que consiste la creencia de que nos encontramos ante la pluralidad creadora y la diversidad; Illescas (2009) denomina a esta disolvente forma de construcción estética con el acertado término de *“heterogeneidad unidimensional”*.

8.9.1 Aproximación a la estética pragmática

La cultura visual es un campo social donde se producen las interacciones sociales desde la visualidad, donde la lucha por la hegemonía de símbolos, estilos, gustos y prácticas constituye una forma común de relación. Este entramado de discursos en busca de sentido evoluciona, se modifica o se sustituye gradualmente, en una dinámica en la que la confrontación o el diálogo entre los actores va conformando los significados y los gustos estéticos.

El arte y toda la cultura visual se inscribe en este escenario, normalmente problemático, en el que el intercambio, la resignificación de metáforas y la inteligibilidad constituyen algunas de las condiciones comunicativas de la sociedad en las que se producen conflictos de significado y de sentido. En la controversia ya antigua, sobre el valor del arte y el juicio estético, las teorías de la recepción han encontrado un lugar destacado, al tratar de superar la visión trascendental y esencialista sobre el arte, desplazando la atención hacia la relación entre el objeto artístico y el receptor. Efectivamente el arte, en cuanto objeto simbólico, es susceptible de ser interpretado de múltiples maneras, siendo la experiencia sensible del receptor, su conocimiento, así como el contexto socio-histórico en el que se ubica, los elementos que determinan la comprensión (el sentido global).

Desde este enfoque, el juicio y la configuración del gusto estético se sitúan en la acción constructora del sujeto que afronta la comprensión de una obra; esta afirmación implica que el objeto estético pierde su centralidad, poniendo el énfasis en el sujeto que mira. Así, los significados que asignamos a nuestra experiencia sensorial [no en el sentido estrictamente cognitivo-perceptivo que defiende Arheim (1986, 1999a), sino en sentido cultural, más amplio y constituyente de la subjetividad], los organizamos y asimilamos siempre desde nuestra experiencia previa, y, debidamente memorizados, conforman nuestra comprensión del mundo, nuestro modo de actuar y nuestro gusto estético. La huella que deja la experiencia sensorial en nuestra memoria, en nuestro cuerpo, no es un fiel reflejo de la realidad, no es una representación especular, sino que debe entenderse como un proceso de objetivación teñido por las concepciones previas, los tópicos asumidos, el contexto cultural y social y por la dinámica socio-histórica en la que vive el sujeto que mira.

El encuentro entre la experiencia del sujeto, el objeto y el contexto es fundamental si pretendemos organizar procesos de enseñanza y aprendizaje que sean enriquecedores y colaboren en la construcción de un conocimiento del arte y la cultura visual situado.

Dentro de la perspectiva de la estética pragmatista, la que elabora Shusterman (2002) inspirándose en la propuesta de Dewey (2008), cuestiona la escisión entre los dos sistemas del arte que han sido antagónicos históricamente: por una parte, una concepción del placer estético y del *arte culto* caracterizado como extático, contemplativo y elevado, y por otra parte, *el arte popular*, asociado a la artesanía, a la experiencia vivida, a lo cotidiano. Shusterman considera que esta división corresponde a la tradicional manifestación dualista de la racionalidad occidental, proponiendo él una especie de tercera vía integradora, donde no hay unas fronteras que delimiten el arte culto del arte popular y la artesanía, entre el placer estético y el gozo sensible cotidiano, emparentándose ambas miradas a través de las vivencias que asimilamos en los entornos en los que nos desenvolvemos a diario, en los que se inscribe la artesanía y las producciones culturales populares (juegos, objetos funcionales o de uso doméstico, fiestas, arquitectura, etc.).

En este sentido, la cultura visual constituye un marco privilegiado para que el alumnado aborde sus experiencias visuales de manera mucho más abierta y rica, desde el punto de vista cognitivo, social y cultural. Una tendencia cada vez más nutrida de artistas plásticos trabajan en esta perspectiva, aunque poniendo el énfasis en aspectos diferentes en cada caso. Ejemplos de esta variabilidad de enfoques a la hora de abordar la comprensión de lo que implica asumir la estética y cultura, se pueden observar al comparar trabajos como los de Lichtenstein, Hamilton, Barceló, Equipo Crónica, Picasso..., que, o bien se inspiran en el arte popular, aunque lo modifican y lo resignifican, o bien lo adoptan directamente como modelo en relación a sus formas básicas y su estética. Constituye una continuidad de la consigna de algunas vanguardias artísticas que pretendían vincular el “arte con la vida”. Pero son artistas feministas, en general, las que, como grupo, han tomado el desplazamiento del arte hacia la hibridación con la cultura popular como un aspecto esencial de su comprensión de la visualidad y la estética, así las propuestas visuales de Bárbara Kruger, Grete Stern, Cindy Sherman, Ximena Zomosa, Nezaket Ekici, Ana Mendieta, Cristina Lucas y otras muchas.

En el ámbito de la cultura popular se podría distinguir, por una parte, la producción propia desde las estéticas populares tradicionales, el arte sin artistas que ha generado fantásticas obras de cerámica, artesanía de fibras vegetales, arquitectura popular, tallado de madera y piedra, fabricación de máscaras, orfebrería, etc.; por otra parte, la versión o la adaptación de obras populares elaborada por creadores y creadoras, inspirándose o adaptando los principios formales y funcionales, por lo menos los que se consideran estéticamente “válidos” o sugerentes, tal es el caso paradigmático de la arquitectura racionalista o el estilo Internacional que promovió Le Corbusier, en su teorización sobre la forma simple y funcional; este arquitecto pasó los primeros años de su profesión viajando por Europa dibujando y estudiando las arquitecturas tradicionales de los países mediterráneos, llegando a la conclusión de que lo “funcional es hermoso”. Este arquitecto, aunque no le interesó en general la estética, fundamentó teóricamente la estética racionalista y maquinal a partir de principios como la simplicidad, orden, proporción (“natural” y no idealizada) y la técnica (entendida como “buen hacer”), resumiendo algunos de estos principios en su “Oda al ángulo recto”.

8.9.2 La estética policéntrica

Tanto en las representaciones de los conceptos artísticos y estéticos, como en los relatos de la historia del arte se ha privilegiado, en general, una concepción occidentalizada de su evolución, de manera que lo que no se adaptaba a los esquemas conceptuales se agrupaba bajo la misma etiqueta tópica: “arte no occidental”, en el que se incorporaba formas y objetos artísticos que presentaban tantas diferencias estéticas entre sí, como con el arte europeo y norteamericano, y como estos entre sí.

Han sido los *estudios visuales* (en clara alusión y paralelismo a los *estudios culturales*) el primer paradigma que ha llamado la atención sobre la arrogancia de esta comprensión unilateral y autocomplaciente del arte. La visión del arte que se creaba en África, Latinoamérica y Asia se asimilaba a un arte subdesarrollado, simple, primitivo y primitivista (Zubieta, 2000), opuesto esencialmente a lo civilizatorio, o en todo caso un arte “extraño”. Posiblemente esta sea una de las causas por la que parece ofrecer tanta resistencia el concepto de cultura visual entre profesionales y docentes, porque puede ponerse en cuestión el canon occidental, tan “soberbiamente” depurado y estilizado. Mirzoeff (2003:46) por ejemplo, describe las disputas al respecto en la revista “October”.

Sin embargo, la sociedad mundial ha avanzado gradualmente hacia la interdependencia, y ahora lo es casi en toda la amplitud posible. La sociedad y sus producciones culturales son constitutivamente híbridos, no surgen de la nada, son creaciones que intercambian signos, conceptos visuales, se versionan y se “contaminan” estéticamente, pensemos por un momento en la ascendencia de la cultura norteafricana en la concepción de la casa hispanoárabe, que posteriormente se extendió por casi toda la geografía del sur y centro del país o las influencias de las máscaras africanas y del arte medieval en Picasso o el arte japonés en la pintura de Van Gogh o el caso paradigmático por el que se pone como ejemplo de origen de la estética y del arte europeo a griego clásico, ocultándose la enorme influencia que recibió éste de Asia y Egipto. Bajtín (en Zubieta, 2000), a través del concepto de *circularidad*, plantea las mutuas influencias que se dan entre distintos referentes estéticos, que cruzan territorios y épocas, también entre el arte “culto” y las artes populares y mass-mediáticas.

En nuestro caso, puede entenderse que ciertas estéticas suelen estar silenciadas en las aulas, y no nos referimos sólo a las estéticas de tribus urbanas, también deberían ser abordadas en clase las estéticas de minorías sociales y culturales, normalmente invisibilizadas; son un ejemplo de estas estéticas las generadas en el seno de las culturas populares rurales, representadas en producciones cerámicas, textiles, vestimentas, objetos simbólicos, etc. (proponemos un ejemplo en el apartado 15.7.2). Estas estéticas han sido estereotipadas siempre desde el concepto de primitivas, ajenas a la modernización. Su tratamiento en el aula no debe implicar necesariamente su valoración en todos sus términos, sino desde su conocimiento, el respeto y la problematización.

CAP. 9. CONOCIMIENTO VISUAL Y PODER. LA NARRATIVA DE LOS LÍMITES

*No puedo tomarlo ni perderlo.
Cuando callo, proyecta
Cuando proyecto, calla.*

Trinh T. Minh - Ha

9.1 LAS RELACIONES ENTRE PODER Y CONOCIMIENTO EN LA PRODUCCIÓN Y TRANSMISIÓN CULTURAL

Diferentes perspectivas críticas ha contribuido en gran parte a cambiar las representaciones sociales sobre relaciones entre conocimiento y poder; éstas se construyen de manera dinámica, son por lo tanto cambiantes en función de las condiciones y de las acciones de los sujetos, aunque conservan un núcleo importante de atributos que determinan en parte su posición en el entramado social. Esta relación se manifiesta también en estructuras como por ejemplo la “cultura escolar” o el “currículum oculto”, que no presentan una configuración material, pero operan con una notable capacidad de influencia desde su anidamiento en la conciencia (Bernstein, 1990), aunque queremos subrayar, asumiendo la crítica al estructuralismo fuerte, que esta influencia no es ni definitiva ni estática, interaccionando permanentemente las diferentes estructuras sociales y la acción del sujeto consciente (Castro, Castro y Morales, 2005:452), abriéndose, por tanto, posibilidades para la transformación.

Entre las investigaciones más destacadas que se han centrado en las relaciones entre conocimiento y poder destaca la contribución de Foucault (1980); desarrollaremos la primera parte de este capítulo tomando como hilo conductor sus aportaciones referidas al sistema educativo en cuanto institución, incluyendo rectificaciones o aclaraciones que introdujo al final de su vida, y también algunos cuestionamientos críticos que provienen sobre todo del ámbito de la Teoría Crítica y sus desarrollos en la educación, por ejemplo Rodríguez Rojo (1997:63) Hardgreaves (2005:66,100) y Giroux (2003:79,174).

Foucault es un autor inclasificable que ha estudiado las relaciones entre poder y conocimiento, sosteniendo que el poder es un instrumento de regulación de las relaciones entre personas, grupos e instituciones que utiliza para sus fines, como una de sus estrategias fundamentales, el uso del saber para desarrollar sistemas de dominación y control; su mayor interés pues es el de dirigir con “eficacia” las relaciones en los sistemas sociales y, de paso, automantenerse. A lo largo de la historia ha logrado desarrollar, mediante el conocimiento, dispositivos sutiles e imperceptibles que el autor denomina “tecnologías del yo”, que afectan al lenguaje, a la disciplinarización del cuerpo, a la manipulación de las identidades, el miedo o el deseo.

El investigador francés, mediante una metodología genealógica, analiza cómo la relación entre conocimiento y poder ha ido evolucionando, retroalimentándose mutuamente para adaptarse eficazmente a las condiciones históricas concretas, es el caso, por ejemplo de la división disciplinar en las ciencias sociales y la jerarquización del conocimiento. Sitúa, además, el énfasis en el uso de mecanismos sutiles, relacionados con la vigilancia, la organización de espacios y la regulación de los deseos primarios. Advierte del uso interesada de estos dispositivos, que ejercen un férreo control en las prácticas de los individuos; la interiorización de estos dispositivos consigue que los propios afectados acepten el juego de la dominación, alcanzando un gran arraigo en las conductas cotidianas.

Aunque los trabajos de Foucault sobre la genealogía del poder se centran en ámbitos como el castigo, el deseo y la sexualidad, también desmonta el uso de otros dispositivos básicos para el control como el tiempo y el espacio (Esther Díaz, 2005:115). Para ilustrar el surgimiento del mecanismo de normalización de dispositivos controladores, tomó del filósofo del s. XVIII Jeremy Bentham la metáfora del panóptico carcelario como organización de un edificio que permitiría la vigilancia permanente de las conductas de los observados, sin que éstos pudieran saber si son vigilados, de manera que mediante este dispositivo arquitectónico los reclusos acabarían normalizando el control al interiorizar la actitud de autocontrol, similar, por otra parte, a la actitud del autocontrol y la autocensura en diferentes ámbitos culturales, sociales y profesionales; son conocidas sus consecuencias, por ejemplo, en el campo del periodismo en estados autoritarios y dictatoriales.

Desde el punto de vista socio-cultural, estas estructuras simbólicas consiguen implementar comportamientos, creencias y representaciones, condicionando las formas de vida y de pensamiento, aunque, como manifiestan algunas aproximaciones a Foucault, no de manera absoluta ni permanente, pues la acción de los sujetos conscientes puede resistirse y oponer alternativas (Hargreaves, 2005; Giroux, 2003; 1997b; Ayuste *et al.*, 1994).

En el ámbito educativo se ha interpretado el papel que han tomado diversos elementos como por ejemplo los exámenes, las notas o el sistema sutilmente seleccionador de las materias optativas, que se han convertido en cierta medida en instrumentos de control (Fernández Enguita, 1990). Así mismo, se utilizan como dispositivos para la interiorización de una educación constreñida y autoritaria la organización espacial de las aulas y del resto de espacios de los centros educativos, los materiales duros y “resistentes” con los que están contruidos (Acaso, 2012), los horarios similares a los de las fábricas, etc. Estos dispositivos, además de su componente de disciplinarización de los cuerpos y, por lo tanto, de represión, según algunas investigaciones (Acaso, 2013), no contribuyen a la creación de climas de confianza ni favorecen precisamente entornos abiertos, de relaciones basadas en la libertad entre los participantes en el proceso de enseñar y aprender, al contrario, la cultura escolar, establecida también en el currículum oculto, exige un acatamiento incondicional de normas que no están pensadas para la construcción dialogada de la convivencia, sino para la regulación jerarquizada de la misma, para establecer diferencias entre los que son sumisos y son inadaptados, y para clasificar al alumnado por sus resultados, como cree Bernstein (1990: 29, 67) desde otro ángulo epistemológico.

Estamos de acuerdo, en lo general, con estas interpretaciones, sin embargo, queremos señalar ahora algunas matizaciones que proponemos a partir de las explicaciones que el propio Foucault desarrolla, con cierto detenimiento, en un libro que transcribe la última entrevista que se le hace antes de su fallecimiento. Al investigador francés se le reconoce un discurso potente para el desenmascaramiento de las relaciones de dominación y de control pero, a la vez, se considera que no aporta alternativas concretas, induciendo a sus intérpretes a una doble posibilidad en el posicionamiento: o bien se asume un cierto nihilismo o bien a prácticas que comprenden la acción como una desestabilización sistemática, lo que en la práctica, ante la imposibilidad de cambios efectivos del sistema, deriva hacia posturas o discursos estéticos que no contribuyen en realidad a transformaciones reales.

Foucault, en *“El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault”* (Kaminsky, 2003) admite que su interés principal ha puesto el foco sólo en el análisis de las relaciones de dominación y control desde las relaciones entre conocimiento y poder, considerando que las alternativas no le corresponde proponerlas a él:

“No busco alternativas, sino fijar la mirada en los problemas” (Kaminsky, 2003:53).

Además admite que ha cambiado de perspectiva en su trayectoria intelectual, explicando que sus conclusiones fuertes sobre la sociedad disciplinaria que analizaba en “Vigilar y castigar”, el trabajo en el que más interpretaciones despliega referidas al ámbito educativo, aludía a la sociedad del siglo XVI y no a la actual (Roca, 2010:53). Efectivamente, Foucault ha modificado algunos planteamientos iniciales,

“...conocer es evolucionar en el pensamiento...” expresa en la entrevista que le realiza Kaminsky (2003: 97).

También advierte que las estrategias de cambio pueden ser planteadas sin necesidad de desestabilización o rupturas totales con el sistema:

“...mi idea no es que todo es malo, sino que todo es peligroso”. (Kaminsky 2003: 54)

Por otra parte considera un error que de la lectura de sus escritos se concluya que en la confrontación contemporánea entre el poder establecido y el de los grupos sociales que rivalizan, se pretendan aplicar, en la actual situación histórica, las mismas soluciones que adoptaron otros grupos y alternativas de resistencia para otras condiciones económicas, sociales y culturales (Kaminsky, 2003: 42 y ss.). En este sentido, es muy ilustrativa la reflexión que propone Roca (2010:53) al comentar una conversación que entabla Foucault en el año 1971 con unos estudiantes de un liceo francés, posiblemente de un nivel equivalente a nuestro bachillerato, (Foucault, 1980, 31 y ss.). En la conversación, se muestra a cinco estudiantes y lo que parece un profesor (pues no se especifica), analizando junto a Foucault el sistema de enseñanza, en la Francia posterior a los acontecimientos de Mayo del 68, en un contexto social de cambios culturales, de grandes debates y reivindicaciones juveniles, con estudiantes muy conscientes de sus condiciones y de sus posibilidades de lucha contra el poder que representaba las instituciones educativas. Los participantes en el diálogo tratan de explicar cómo los dispositivos disciplinarios se usan para reprimir y neutralizar al alumnado más activo y crítico, para tratar de conseguir finalmente, por parte de las autoridades académicas y políticas, un gran conformismo social.

Lo que destaca Roca (2010:52) es que este perfil de estudiante inquieto al que se dirige Foucault, que podría considerarse como la representación de un estudiante ideal (en un sentido metafórico y no real, pues sabemos que esto es un imposible, no existe ni el alumnado ideal ni el profesor ideal), no puede tomarse como referencia idealizada para concretar los fines, los contenidos y las metodologías en la negociación y elaboración del currículum, para que éste incorpore una orientación intencionadamente disruptiva, como plantean algunos discursos bien-intencionados.

Foucault, en todo caso, cree que poder y saber se relacionan pero no necesariamente para buscar la represión de los súbditos como fin, el poder no es un instrumento negativo *per se* que actúa por medio de coerciones y restricciones (Foucault, 1980:182). El poder también se puede entender en sentido práctico, es decir como una “tecnología” que activa determinados mecanismos sociales, cognitivos o simbólicos para conseguir determinados objetivos; el poder no se tiene, sino que se ejerce. La valoración ética, democrática y política debe desplazarse a la naturaleza de los objetivos y al modo en que se ejerce el poder, y no tanto al poder en sí mismo.

Uno de los instrumentos que el poder ha desarrollado para controlar y gobernar los grupos sociales lo constituyen las *tecnologías de yo*, que penetran capilarmente en la sociedad. Estas “tecnologías del yo” implican todo un conjunto de rituales y representaciones sociales que se imponen o se inducen mediante dispositivos sutiles, invisibles, que movilizan emociones como el deseo, el miedo, el castigo, la culpabilización, etc., y que, en cualquier caso, se convierten en operativas por la mediación de operaciones y discursos del saber. Por esta razón el poder, en general, cuando le ha sido

preciso para resolver sus necesidades de dominio y control social, ha institucionalizado saberes como la psiquiatría o el psicoanálisis, entendidas desde el uso que hace el poder.

De forma complementaria, el poder precisa un sustrato legitimador, y a la vez el saber necesita un instrumento de aplicación, estableciéndose así los “regímenes de verdad”:

“Toda sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de verdad; es decir, los tipos de discurso que acepta y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos e instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos de los falsos, los medios por los que se sanciona cada uno; las técnicas y procedimientos considerados válidos para la adquisición de la verdad; la categoría de quienes tienen encomendado manifestar lo que se considera verdadero”. Foucault (1980:187)

Saber y poder operan así en una mutua relación de complementariedad, reconstruyéndose en una dinámica continua.

9.2 CRÍTICA DE LA PERSPECTIVA DE FOUCAULT. LA DIALÉCTICA DEL PODER Y DEL CONOCIMIENTO

Las relaciones de poder y saber operan como dos fuerzas o tensiones que mantiene una relación fluctuante, de legitimación, de confrontación o de apoyo táctico, y cuya acción se organiza desde los diferentes agentes institucionales, sociales, políticos y culturales. No existen relaciones poder-saber intrínsecamente perversas, son las intenciones y sus articulaciones en los contextos concretos; de la misma manera, no todas las acciones educativas que se fundamentan en una ideología antiautoritaria o en una actitud antirrepresiva alcanzan sus objetivos, por muy conscientes y dispuestos que nos consideremos, si no se dan unas condiciones mínimas para lograrlos. Así se evitarán acciones educativas que acaban en callejones sin salida, generando, a la larga, posibles frustraciones.

Giroux (2003:210) reconoce el acierto del análisis de Foucault cuando evidencia la forma en que el conocimiento se aplica por los diferentes poderes para crear las condiciones de dominación a partir de la intervención en los deseos y en los miedos, entre otros dispositivos, pero al mismo tiempo advierte de sus limitaciones por la aceptación práctica del ejercicio de la represión, proponiendo su redescrípción en términos de *búsqueda de posibilidades de cambio*, desplazando el énfasis foucaultiano de la inevitabilidad de la dominación (Giroux, 2003:193) hacia la acción emancipadora, con el propósito de que se visualicen las formas de resistencia que también se han ido construyendo como contraposición a los poderes absolutos de las instituciones y otras estructuras sociales, en nuestro caso, por ejemplo, el uso del arte para ensalzar al poder o, por el contrario, la reivindicación de la cultura popular como cultura de resistencia frente a la imposición de estéticas al servicio de las élites sociales y culturales (Giroux, 1997b:227). La cultura popular se podría entender como metáfora de un territorio social donde se producen estas confrontaciones y negociaciones entre el poder establecido y los sujetos que luchan por su representación y construcción de sus subjetividades:

“En cuanto lugar de lucha y posibilidad, es necesario entender la cultura popular no sólo desde el punto de vista de sus elementos productivos, sino también desde la perspectiva de cómo sus formas culturales articulan procesos mediante los cuales tiene lugar la producción, la organización y regulación del consentimiento, en torno a diversas luchas y prácticas sociales...” (Giroux, 1997b:227)

De la misma manera, los centros educativos no son neutrales, constituyen espacios de negociación y regulación política, cultural y social, de cuyas significaciones, consentimientos, resistencias surgirán diferentes miradas y proyectos de realización subjetiva. Por tanto, es necesario considerar ineludiblemente la complejidad de la realidad, que se ve reflejada, entre otras características, en la fragmentación social, con la consiguiente resultante de múltiples subgrupos e

identidades, con una gran diversidad de intereses y particularismos, y aunque resulta difícil articular esta diversidad, su consideración constituye una condición de partida.

Decíamos más arriba que algunas interpretaciones ingenuas, en relación a los criterios desde los que se ha diseñado el currículum, no cuestionaban las intenciones de las instituciones ni las teorías subyacentes que la inspiran; se acepta acríticamente la desinformación y se normaliza la falta de participación de los actores principales en algo tan importante como es la construcción del currículum: posiblemente no interesa a las instancias que dominan el campo económico, político, social y cultural, como ya hemos mencionado anteriormente.

Desde diversas interpretaciones socio-históricas críticas, interpretando los hechos y fenómenos que mueven el mundo, se estableció una relación entre lo que es la producción de bienes y servicios para la satisfacción de las necesidades, asentada en el sistema económico, lo que se denominó la base o *estructura*, y el conjunto de elementos ideológicos y culturales (representaciones, símbolos, principios, creencias,...) que contribuyen a la construcción de los esquemas mentales que tenemos del mundo, la denominada *superestructura*. En un primer momento se la consideró como un conjunto de idealizaciones mistificadoras cuya función consistía en la legitimación de los poderes que deciden sobre el sistema económico, aunque más tarde se reconoció, fundamentalmente a partir de Gramsci y de las críticas constructivistas, que la superestructura también participaba en la construcción de la sociedad mediante una relación dialéctica con la estructura, pudiendo reasignar diferentes sentidos a la acción de los poderes y contrapoderes. Así, se reconoce ampliamente que la base y la superestructura se han relacionado en el devenir histórico influyéndose mutuamente.

Aunque ya aparece en Gramsci a finales de los años 20 del siglo pasado en su crítica al economicismo (Gramsci, 2009), son en los años centrales del siglo XX cuando se empezó a considerar seriamente el poder de la cultura en la sociedad, bien por su capacidad para ocultar o dulcificar la alienación y la sumisión de los individuos o bien por su potencial para la transformación social (Muñoz, 2000,2010), ésta no sólo depende de cambios en el sistema económico (estructura) y político (poder como dirección de la estructura), sino que lo cultural adopta un papel determinante en la construcción de las subjetividades sociales e individuales, superando el lastre del enfrentamiento clásico entre materialismo y culturalismo (Graziano, 2005:175). La cultura visual, como componente sustantivo de la "cultura política", constituye un instrumento fundamental en la sociedad de la imagen, en la iconosfera, por su capacidad para condicionar las representaciones sociales, los comportamientos y actitudes. El cine, la televisión, los cómics, el entorno objetual están saturados de símbolos y metáforas que hablan del poder y de cómo debemos asumirlo, presentándonos el mundo como un espectáculo, según Guy Debord (1999) en el que lo ficticio (ahora diríamos lo virtual) suplanta a las relaciones genuinas.

El poder ya no utiliza sólo técnicas represivas de tipo disciplinar o de control, como proponía Foucault, que operaban en el básico nivel corporal, sino que ha aprendido a utilizar otras estrategias de naturaleza cognitiva, que actúan mediante un influyente sistema de manipulaciones discursivas, emocionales, identitarias, etc., en las que la retórica (también la visual) y el conocimiento del sustrato psíquico (motivaciones, emociones, impulsos,...) son centrales. El poder de la cultura y del conocimiento también participan, pues, en la construcción de la conciencia.

El currículum, en tanto que instrumento con el que se manifiestan las diferentes intenciones educativas de las instituciones y los sujetos que participan, constituye un espacio de confrontaciones y relaciones de poder entre los diferentes agentes. En la construcción del currículum debe identificarse la influencia de los dispositivos de control y de poder, y actuar cambiando las acciones o discursos que

fomentan, por ejemplo, la competencia o la comparación entre estudiantes, los exámenes como forma de clasificación o los discursos elitistas sobre la cultura. Algunos de los cambios necesarios no son fáciles, por ejemplo la ruptura de la rigidez horaria, pues se necesitarían modificaciones normativas y grandes acuerdos entre profesores, de los que un sector amplio posiblemente se posicionan en otros campos ideológico-educativos, y usan con plena normalidad recursos como los exámenes con fines casi exclusivamente clasificatorios y excluyentes.

Las representaciones sociales que ha interiorizado parte del profesorado sobre lo que implica el rol del docente, sobre las materias que deben ser priorizadas, los contenidos que deben aprender los alumnos y las alumnas, se han construido y se construyen, en gran parte, a instancias de “los poderes” históricos o con su beneplácito. Así, el poder económico asigna al conocimiento un valor en función de la posible rentabilización que puede obtener en el futuro (Giroux, 2001:49 y ss.), por lo que no forma parte de las prioridades del poder académico-político materias como la educación artística o visual, pues puede “sacar más partido” a otras asignaturas directamente relacionadas con el mundo económico. Por su parte, el poder político, en este periodo histórico presenta una característica incomprensiblemente admitida y naturalizada: su sumisión al poder económico, es decir, legisla y construye los currículos oficiales, los sistemas educativos y asigna presupuestos según la ideología y los intereses del utilitarismo mercantil (Escaño y Villalba, 2009:63); por su parte, el poder ideológico dominante, profundamente conservador, se ha dado cuenta (quizás se dio cuenta ya hace siglos) del potencial que tiene la cultura para la creación de representaciones metafóricas que construyen realidades o para el establecimiento de argumentos legitimadores, por eso los sistemas educativos y el currículum como uno de sus instrumentos más eficaces, se han convertido en espacios de luchas ideológicas, políticas y culturales (Giroux y Mc Laren, 1998).

9.3 LA INTERACCIÓN ENTRE PODER Y CONOCIMIENTO EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y CULTURA VISUAL

En el desarrollo del currículum oficial, el profesorado ha optado por transmitir un conocimiento del arte fundamentado básicamente en enseñar técnicas y procedimientos artísticos, un dibujo técnico muy abstracto y alejado del diseño como campo que reflexiona sobre lo objetual, y algunos contenidos referidos al análisis formal de la imagen, pero todas estas temáticas desvinculadas de su significación cultural. En general, en el aula no se trata la relación entre arte y cultura, ni entre arte y sociedad, y la cultura visual se incorpora como modelo o como ejemplo y no como núcleo de contenidos. En definitiva, no se ha generado una cultura profesional en la que se reflexione en profundidad sobre el sentido que adquiere en la actualidad la educación artística y de la cultura visual, dejando que otras instancias ajenas a los intereses del alumnado impongan sus criterios, siempre invisibilizados.

Ya hemos mencionado estas posiciones anteriormente, lo que tratamos de abordar en este apartado es la interrelación subyacente entre el poder y el conocimiento de la cultura visual pero aplicada a la construcción del currículum. Trataremos de abordar esta tensión dialéctica desde dos perspectivas.

La relación entre conocimiento visual y poder se ha ocultado o permanece ignorada a la hora de construir tanto el currículum general de la ESO como el currículum de la Educación Plástica y Visual, en lo que se refiere a las intenciones y los criterios y teorías que la dirigen. En general, ni se sabe ni se plantea la necesidad de conocer el proceso que se ha seguido para establecer el *qué*, el *por qué*, el *quién*, el *cómo*, el *cuándo* y el *dónde* del proyecto curricular; un sector del profesorado afectado considera que se ha establecido en un despacho oficial, como una decisión burocrática, otro sector

piensa, desde una posición políticamente correcta y pretendidamente “objetiva” (ingenua), que el currículum se ha diseñado pensando en las necesidades educativas del alumnado. Aunque existen otros grupos de opinión, destacamos estas como ejemplos de explicaciones que legitiman, de una manera u otra la estructura curricular oficial, el discurso y las prácticas dominantes. Efectivamente, es fácil constatar en la práctica cotidiana el grado de seguimiento que alcanza la ejecución del currículo oficial, aunque a veces emerjan respuestas reactivas cuando el profesorado comprueba que las instituciones educativas le considera como una pieza de una gran maquinaria, proyectando su malestar mediante actitudes pasivas.

Lo cierto es que las finalidades educativas de la Educación Plástica y Visual (y en consecuencia los objetivos, métodos y contenidos) que pretenden conducir la formación de los jóvenes para que estén en condiciones de afrontar los desafíos del siglo XXI, deberían transformarse sustancialmente, para comprender una sociedad mucho más compleja, de perfiles difusos, en la que la incertidumbre y el cambio forman parte ya de sus condiciones cognoscitivas.

Los posibles centros de configuración de discursos visuales críticos, como podrían ser los centros de enseñanza, los museos, los ámbitos de producción de arte o de cultura visual, etc. constituyen focos de apropiación y de tensiones en los que se enfrentan los diferentes poderes; por esta razón, los currículos de la EPV también son tomados como un espacio de enfrentamiento socio-político y cultural que queda invisibilizado.

Las dimensiones curriculares a las que aludíamos más arriba han sido impuestas de manera autoritaria y, lo que es peor, han sido asumidos por nuestra parte, por parte del profesorado, sin un mínimo cuestionamiento; posiblemente como consecuencia de los “dispositivos cognitivos” y funcionales que ha introducido el poder administrativo: jerarquización, fragmentación del saber e individualismo, entre otros (Hargreaves, 2005).

Aunque puede ser una apreciación subjetiva, hemos observado desde nuestra experiencia, que el profesorado de EPV es especialmente individualista en comparación con el de otras materias; lo hemos comprobado en diferentes ocasiones en las que el colectivo de profesores de Educación Plástica y Visual actuó de la misma manera: la primera, en los debates y respuestas a la concreción del currículum oficial de educación artística y visual, que se desarrolló de modo simultáneo a la elaboración de la LOCE (en torno a 2001), así, mientras en otras materias se organizaron colectivos de profesores para analizar y debatir sobre sus propuestas concretas, el de profesorado de educación artística no logró reunirse en ningún caso; ha ocurrido de manera análoga en los procesos de adaptación de las diferentes leyes orgánicas de educación para su aplicación a la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en estos casos se movilizó, por ejemplo, el profesorado de música, logrando introducir algunos cambios.

Desde el poder político y cultural también se han desarrollado otros mecanismos como la estructura departamental, dividida en compartimentos estancos y muy jerarquizados que impiden la construcción de proyectos interdisciplinares y transdisciplinares; es la tópica organización que irónicamente se le atribuye el funcionamiento de los *reinos de taifas*, de los que el poder institucional y el academicismo obtienen un gran rendimiento como principio regulador para sus intereses de control (Hargreaves, 2005:187). Éstos principios y otros como la declaración de “herejías didácticas” a las propuestas que se salen de los marcos temporales, espaciales y didácticos, constituyen los instrumentos de la micropolítica educativa para imponer concepciones elitistas y alejadas del mundo de la vida a los miembros de la comunidad educativa y al conjunto de la sociedad.

La reducida asignación horaria a las materias artísticas en la LOMCE, además del vaciado cultural y de la fractura que causa en la concepción de la educación integral de las personas, entre otras consecuencias, proyecta un discurso simbólico a la sociedad cuyo mensaje es claro: las materias artísticas no contribuyen al desarrollo de competencias cognitivas importantes ni sirven para la mejora de las destrezas que les van a exigir en el mercado laboral, por lo tanto, no tienen un gran potencial para la inserción laboral o para el emprendimiento, que parece ser el nuevo “mantra” político que todo lo justifica.

Como ejemplo de mistificación del discurso oficial, en lo que se refiere a la atención a la diversidad y de la igualdad de oportunidades, en un sistema que persigue supuestamente la educación integral, nos parece especialmente significativo la incidencia de la ideología educativa conservadora que se esconde detrás de la organización de la optatividad de 4º de la ESO, en la que a través de mecanismos simbólicos insertos tanto en la estructura como en los discursos del profesorado, desde una supuesta buena voluntad, se “orienta” sutilmente a los alumnos que acaban 3º de la ESO que presentan resultados académicos bajos o comportamientos inquietos, para que elijan, como optativas de 4º de ESO, materias como Educación Plástica y Visual y Música, a las que se les ha adjudicado socialmente la etiqueta de “marías” o “las asignaturas más flexibles y adaptadas para estos alumnos”, en un lenguaje políticamente correcto, sin esperar ni atender la voluntad y los intereses de los propios alumnos y alumnas; como además, por prescripción normativa, el alumnado que sigue programas de diversificación debe matricularse en la optativa “Educación Plástica y Visual” de 4º de ESO, la materia en este nivel se convierte en un espacio educativo muy forzado por la enorme diversidad de alumnos y alumnas, característica que sólo se da en las materias de Educación Plástica y Visual, Música y Educación Física. Esta circunstancia presenta múltiples lecturas, pero lo que pretendemos destacar ahora es la concepción que la administración educativa tiene de la materia, que proyecta sutilmente sobre el alumnado, el profesorado y las familias. Giroux (2003:186) menciona también procesos similares en Estados Unidos.

Para evitar situaciones forzadas y propiciar climas didácticos adecuados, es preciso partir de un reconocimiento de las condiciones sociales y culturales en las que los estudiantes construyen sus identidades (Giroux, 2003:227), comprender los mecanismos y hábitos de cómo aplican en sus prácticas cotidianas los conocimientos visuales adquiridos fuera y dentro de las instituciones escolares (EDARTE, 2013:197), cuestiones fundamentales, como decimos, para entablar relaciones comunicativas adecuadas y poder negociar currículos y sentidos de los aprendizajes, aceptando e incorporando los nuevos alfabetismos y los nuevos códigos culturales; su comprensión permite ampliar las bases de la comunicación, la diversificación de contenidos, las estrategias didácticas y su problematización.

Los contenidos, por otra parte, son tratados por la administración educativa vaciándolos de los posibles conceptos que favorezcan una conciencia crítica, éticamente comprometida con la sociedad de nuestro tiempo. Además, el academicismo instaurado, como forma de presión de las instancias académicas superiores sobre las inferiores, introduce un sesgo tecnista, profesionalizante, en los currículos publicados, asignando un peso excesivo a la enseñanza de técnicas y procedimientos, pero sin conectar con el sentido que pudieran tener en determinados contextos (son muy importantes los procedimientos, por ejemplo, en el arte de acción, en el expresionismo abstracto o en el grafismo del arte japonés), y de una historia del arte en el bachillerato meramente descriptiva y diacrónica, repleta de nombres y de fechas que se aprenden sin sentido, evidenciando este sesgo una muestra de la voluntad del poder en el sentido en el que venimos argumentando, es decir, el academicismo actúa como un mecanismo que trata de preservar sus intereses y de mantener, al mismo tiempo, el *status*

quo social y cultural, con una división entre alta cultura y baja cultura, con el establecimiento rígido de lo que se considera estético o con una proyección elitista del arte, entre otros relatos mistificadores.

La perspectiva socio-histórica coincide con el planteamiento anterior en cuanto que el academicismo constituye una superestructura que condiciona y legitima el modo profesionalizante del currículo de Educación Plástica y Visual de la ESO. La imposición academicista, cuyo intención queda invisibilizada, consigue dos efectos: por una parte, en tanto que poder particular, consolida su campo de influencia para asegurarse su mantenimiento, es decir, la permanencia de los academicismos educativo y artístico, y, por otra parte, en tanto que poder general, trata de impedir el desarrollo de conciencias que le cuestionen y que adquieran, además, un conocimiento de la cultura visual crítica que contribuya a que el alumnado se sitúe en una sociedad compleja, comprendiendo los juegos del poder en los diferentes ámbitos sociales, culturales y políticos.

Por otra parte, un currículum profesionalizante encaja perfectamente con una concepción del arte como espectáculo, esencialmente mercantilista, alejado de toda pretensión de búsqueda de nuevos espacios de creación y expresión, carente de toda voluntad de provocar la reflexión o el diálogo entre la persona que observa y el mundo, a través de una pequeña ventana que es un objeto visual, un fenómeno cultural o una acción artística. Así, también la superestructura mercantilista deja notar su presencia en el currículum, desde una selección de contenidos en los que la comprensión dominante del arte es formalista, despojada de sus atributos más potentes, la representación de formas de ver el mundo no convencionales, de creación de metáforas que invitan al juego y desenmascaramientos, de personajes diferentes, de mitos que analizan conflictos profundos, de utopías y mundos posibles.

Sin embargo, las condiciones a las que aludimos anteriormente no son las únicas sobre las cuales la voluntad de dominio se hace presente y actúa, necesita articular y complementar otras estrategias que aseguren el éxito, y es en este campo donde se localizan las acciones cognitivas del poder, entre las que podemos encontrar dispositivos como premiar el individualismo y el aislamiento en lugar de los trabajos colectivos, los discursos con doble sentido que buscan la complicidad del sector más conservador del profesorado, como por ejemplo la recuperación de una supuesta autoridad perdida, la jerarquización de los saberes, la burocracia en la evaluación, el temor a la inspección por salirse del programa oficial o difundiendo la idea de lo que significa ser un “buen profesor” de educación plástica, por poner ejemplos evidentes.

9.4 UNA VISIÓN LOCAL DE LA AGENCIA DEL PODER EN EL CONOCIMIENTO ESTÉTICO DEL CURRÍCULUM

En el cap. 8 ya afrontamos la cuestión estética desde las perspectivas teóricas que la informan. En este capítulo abordaremos esta cuestión desde las imposiciones que se han normalizado en el discurso didáctico, comenzando por la reflexión referida al debate, ya antiguo, sobre si en la educación del arte, en la enseñanza secundaria, es preciso, utilizando las expresiones clásicas, priorizar la autonomía del “arte sobre la vida”, o bien debe tener prevalencia la autonomía de la “vida sobre el arte”. Por nuestra parte, en el capítulo mencionado anticipábamos de manera sintética, que en la enseñanza secundaria, por razones educativas y cognoscitivas, en la construcción del currículum se debería enfatizar la mirada cultural y crítica, es decir, propiciar la comprensión del entorno y la sociedad a través de sus producciones visuales y artísticas, en las que subyace lo estético como materialización de las claves culturales en el devenir histórico. Ahora bien, consideramos que no deberían olvidarse sus aspectos formales, su soporte sensorial (material o virtual), que al fin y al cabo

conforman el lenguaje visual a través del cual se vehicula; esta sensorialidad se traduce también como apreciación estética, que conecta directamente con nuestra emocionalidad y nuestra identidad.

Además, tanto desde la semiótica (Eco, 1999), como desde la interpretación social del arte (Fischer, 2011:163) o desde la historia de las ideas estéticas (Bozal, 1997) se coincide en que los aspectos formales, ubicados convenientemente en su contexto social, cultural e histórico, en cuanto signos visuales que se articulan para formar estéticas, transmiten significados y sentido, son en definitiva interpretables, como asegura Berger (2000).

Por otra parte, no queremos dejar de abordar la dimensión placentera, sensorial, de juego, a la que nos invita las imágenes y otros artefactos visuales, que penetran algunas en las capas profundas de nuestra conciencia (Changeux, 1997:62), experimentando sensaciones y emociones que no son posibles vivirlas mediante otros canales sensoriales. El arte y la cultura visual se pueden entender como la “liberación del deseo” según proponen Deleuze y Guattari (en Graziano, 2005:178); una liberación del deseo no entendida como una sublimación de un impulso, sino como un encuentro entre el sujeto que siente y que piensa con el objeto que se percibe, pero abriendo la conciencia a que la posibilidad de lo que está oculto bajo capas de apariencia pueda sentirse, con el ingrediente añadido de que esta relación estética no se inscribe en el dominio del racionalismo instrumental ni entra en los circuitos en los que todo tiene un precio.

Pero antes de continuar con el componente sensorial de las imágenes, creemos que debemos aclarar brevemente una confrontación producida por el dominio que pretende ejercer el sistema textual sobre el visual, que cruza el campo de la cultura periódicamente; nos referimos al rechazo que exhiben algunos intelectuales a la cultura visual, a la que atribuyen todos los males de la deriva social y cultural, asignándola etiquetas como frívola, irracional o superficial (Vitta 2003:31,128). Creemos que en la base de estas opiniones se encuentra una posición que no busca la raíz común de la banalización que sufre, en general, la sociedad y la cultura, que podría estar, creemos, en la conjunción de intereses de los poderes económicos y políticos que dirigen las sociedades postindustriales.

La desvalorización de la cultura visual respecto a la cultura textual es muy antigua en Occidente, como lo muestran, por ejemplo, Simone (2000:31) o Mirzoeff (2003:28). Dicha hostilidad hacia la cultura visual encuentra sus bases teóricas en el racionalismo y en el iluminismo ilustrado, que rechazan toda forma de conocimiento que no sea el proposicional, verbalista, muy diferente por cierto del conocimiento oriental, como hemos mostrado en el cap. 7. En esta pugna agotadora, los que defienden una relación equilibrada y complementaria entre ambas “culturas” tienen que emplear esfuerzos para desmontar periódicamente la pulsión de dominio cultural del sistema verbalista, como piensa Vitta (2003).

Interpretar esta “Tercera Fase” de la cultura y aplicar sus conclusiones al ámbito educativo es lo que propone Simone (2000); en su reflexión, ambas culturas no sólo deberían aceptarse intelectualmente, sino que su conjunción y comprensión constituye un imperativo pedagógico y, en una dinámica de consciente relación articulada en proyectos didácticos, incorpore en los currículos una cultura mixta, audiovisual, diversificada en cuanto a los medios, actividades y conocimientos, para evitar que cualquiera de las dos culturas ejerza un dominio excluyente, fundamentalmente en los ámbitos de aprendizaje formal. La propuesta de Efland (2004:221), entre otras investigaciones, propone un currículum integrado superando las viejas fronteras mediante trabajos intertextuales en el sentido más amplio.

Sartori (1998), en su crítica a la “sociedad teledirigida”, asocia cultura visual al mundo de la televisión, fundamentando su análisis en primer lugar en la metonimia de que la televisión es el único

modo en que se produce toda la cultura visual, negando lo que se produce en otros ámbitos, sean críticos o reproductores de la cultura dominante; en segundo lugar, y como explicación derivada de la anterior, Sartori no da cuenta de las luchas y negociaciones que se producen en el campo de la cultura visual, en la que se mantiene la tensión entre las fuerzas mercantilistas y las de la búsqueda constante de espacios de construcción de subjetividades. En realidad, este análisis acaba ocultando los verdaderos juegos del poder y de reajustes de fronteras y territorios en el seno de la cultura visual.

Nos parece, por el contrario, más acertado el reto que proponen Freedman (2006:174,183), el grupo EDARTE (2013) o Escaño (2006, 2010): puesto que la televisión, los juegos de ordenador y otras innovaciones tecnológicas de la industria del entretenimiento se han incorporado en la cotidianidad de jóvenes y adultos, induciendo formas de pensar y de ver el mundo, condicionando la estética de los sujetos y favoreciendo representaciones sociales determinadas, el currículum debe prestar atención a estos medios audiovisuales desde dos puntos de vista:

- como recursos que los estudiantes utilizan en sus creaciones visuales cotidianas, dentro y fuera del ámbito escolar, presentando un gran potencial para su uso didáctico. El alumnado también participa en la producción cultural con una autonomía como nunca tuvo en épocas anteriores, pero también con previsibles limitaciones a la hora de oponerse a las seducciones y enmascaramientos del poder, pudiendo a veces ser partícipes en las estrategias de reproducción de la cultura normalizada.
- como campo de conocimiento y de comunicación, como una forma de interpretar el mundo, en la que sería necesario el tratamiento no sólo de los aspectos formales y técnicos de estos medios, sino de los aspectos significativos, es decir, su incorporación al aula como actividad cognoscitiva debe superar la mera enseñanza de la mecánica del software, de lo "aparatólogo", incorporando en el proceso de enseñanza/aprendizaje la comprensión de las condiciones sociales y culturales de producción de las imágenes y de otros artefactos visuales.

Por otra parte, la integración de las dos dimensiones de la educación artística y la cultura visual, la sensorial por un lado, y la significativa-cognoscitiva por otro, constituye uno de los aspectos centrales en la elaboración del currículum. Ahora bien, la cuestión no es fácil, pues la presión del currículo oficial, la costumbre, el rol profesional, las expectativas del alumnado y de las familias empujan el carro del currículum en una dirección única: la convencional formalista, una concepción de la educación del arte conectada a la expresión nacida en plena ebullición de las vanguardias: *"el arte por el arte"*. Este ideario, en el ámbito educativo, impone una enseñanza fundamentada exclusivamente en el alfabetismo visual: signos gráficos, color, forma, textura y dibujo tridimensional; incluso el análisis de la imagen, cuando se trata, se realiza desde un estricto formalismo, como se muestra en el capítulo en el que analizamos el currículo oficial y los currículos que pone en práctica el profesorado. Graziano (2005:174), refiriéndose al principio del *"arte por el arte"*, considera que dejó una impronta en la cultura visual, más allá de su intención experimental original, de separación de forma y contenido que es difícil de restaurar por la evolución de lo estético-abstracto hacia el arte ornamental, en el que prevalece el artificio, ocultándose de paso la apropiación del arte, en términos generales, que se ha llevado a efecto por las élites económicas, políticas y culturales.

"En este caso, es la vida la que sufre una reducción, cuando es forzada a que se vuelva una experiencia artificial, la estetización del día a día que se ha asociado en última instancia con la industria de la sociedad liberal y la comercialización del espectáculo" (Graziano, 2005:174)

La conjunción de la mistificación idealista del “*arte por el arte*” con el extendido y aceptado academicismo, ha conseguido que en el ámbito educativo domine una concepción de la cultura visual dirigida, casi exclusivamente, en el conocimiento de destrezas y habilidades plásticas o de la sintaxis visual (Dondis, 1984; Acaso, 2009b), las cuales no traspasan el umbral del sentido de la producción visual (por ejemplo, se podría plantearse alternativamente preguntas como ¿por qué se utilizan esos materiales? ¿tienen los procedimientos plásticos un sentido más allá del funcional o técnico, por ejemplo un sentido cultural? ¿por qué se emplean esos colores? ¿qué sentido tienen en la cultura contemporánea esos signos visuales?...). Además, tampoco se enseña a interpretar críticamente los componentes estéticos producidos o asociados a las diferentes culturas locales, ni los posibles vínculos con las estrategias de difusión de la industria cultural y del entretenimiento (exposiciones-espectáculo, películas que sólo se aprecian por los efectos especiales,...).

Efectivamente, la dominancia del enfoque del “*arte por el arte*” en el campo educativo dejaría el currículum a merced de la ceguera que se expande por los circuitos culturales y educativos, referida al papel que juega también el arte al servicio de la ideología mercantilista y de los poderes socio-políticos, cuyo principal instrumento es el poder, transmutado, en el campo de lo social y en el de la educación, en un personaje con muchas máscaras, como ya advirtieron los intelectuales de la Escuela de Frankfurt.

Graziano (2005:177), fijándose en los modos cognitivos desde los que la dominación actúa, manifiesta que “*el poder se alimenta de la creatividad y se apropia de sus efectos*”. Por lo tanto, el significado social del arte, el de sus apropiaciones y mistificaciones por parte de las élites (Berger, 2000, 2001), la relatividad de su significación en función del contexto de recepción (Eco, 1999), el significado de la cultura popular o la construcción social de las diferentes estéticas por los sujetos y los grupos locales en el contexto actual (Moxey, 2005:29, 33), deben ser tratados y problematizados en el currículum.

9.5 LAS DIFERENCIAS EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL. HACIA UNA NARRATIVA DE LOS LÍMITES.

El profesorado de educación artística y cultura visual más consciente de este escenario puede aportar estrategias y conocimiento que desafíe la normalización de un sistema social y cultural que persigue el sometimiento de los ciudadanos y las ciudadanas al imperio de la rentabilidad, cosificándonos y convirtiéndonos en clientes o usuarios, manteniendo invisibilizados o marginados culturalmente a los sujetos que no presentan sus mismos valores.

Algunos investigadores como Larry Grossberg (en Giroux, 2001:76) piensan que la cultura no sólo debe considerarse como un espacio epistemológico de interpretación de significados y representaciones que se instauran “neutralmente” desde el poder, sino que debería entenderse como una herramienta para el análisis del modo en que se presentan y funcionan esas relaciones de poder, de su administración y legitimación, es decir, de sus “condiciones” institucionales y sus imposiciones estructurales.

La narrativa de los límites proporciona herramientas discursivas para redescubrir las múltiples referencias culturales que emergen cotidianamente en el aula, proponiendo lecturas diferentes de experiencias, redefiniendo códigos culturales y sociales desde la visualidad, invitando a los alumnos y alumnas a cruzar fronteras de significados normalizados y mapas de conocimiento (Giroux, 2003:210), desestabilizando o reconfigurando representaciones estereotípicas. Ahora bien, sería preciso

desarrollar estas ideas desde una permanente actitud de reflexión crítica y autocrítica, tratando de sortear las simplificaciones y los falsos dilemas que circulan en la educación, que fuerzan a posicionarse en escalas dicotómicas: “ni todos apocalípticos ni todos integrados”; en este sentido, preferimos la metáfora “en construcción”.

Desde esta mirada, la elaboración de un currículum que aborde la naturaleza de las relaciones entre conocimiento y poder precisa, entonces, una múltiple estrategia:

- **Elaboración de lecturas de la cultura y del arte diferentes:** Se trata de abrir nuevas posibilidades a la crítica creativa y a que el alumnado y el profesorado desarrollen la estrategia de captar algunos dispositivos del poder que se vehiculan a través del arte y la cultura, por ejemplo, la construcción interesada de estereotipos, el desprestigio que lanza el poder ante determinadas culturas locales, etc.

La deconstrucción y la flexibilidad cognitiva constituyen estrategias para la elaboración de nuevas lecturas de imágenes y artefactos visuales; abordamos estas estrategias en el cap. 23.

- **Reflexión y problematización de lo normalizado (referido en este caso a estereotipos, imágenes, costumbres, normas,...):** En general, las representaciones educativas del profesorado están saturadas de lugares comunes y creencias no problematizadas sobre el conocimiento que necesita el alumnado para incorporarse plenamente a la sociedad contemporánea, es decir, se admiten los contenidos publicados en el BOE como si fueran los más lógicos, porque “son los de toda la vida”, sin reflexionar sobre su idoneidad; tampoco se cuestiona *quién* los decidió (no se trataría de saber quién fue la persona concreta, sino el perfil teórico, los intereses o desde qué ángulo mira los contenidos), *cómo* se seleccionaron y cuál es la intención última, considerándose, en general, como si esta intencionalidad fuera neutral, objetiva y/o racional.
- **Atención a la emergencia del poder en lo estructural:** La consideración de las condiciones espaciales del aula y de otros espacios educativos, la organización horaria y su distribución a lo largo de los ciclos, etc., contribuyen al desmontaje de los discursos ocultadores del poder político, que satura con una retórica abstracta, vacía y enmascaradora los distintos currículos oficiales que se han promulgado por los diferentes gobiernos desde los años 80 del siglo pasado, especialmente la LOMCE (lo analizamos en el cap. 18).

El modo en que se ha diseñado y se desarrolla la evaluación representa un ejemplo de estructura oculta que condiciona el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje; siendo un proceso importante en la adquisición de conocimiento y con un potencial enorme para el cambio si se realiza en adecuadas condiciones, la evaluación se ha reducido a un sistema de calificación numérica, cuya finalidad última pretende la clasificación del alumnado de secundaria para su orientación hacia diferentes itinerarios académicos, con la consiguiente valoración diferencial: por un camino los que fracasan y se dirigen tempranamente a la formación profesional básica, y, por otro, los que continúan por la vía académica. Otra finalidad de la evaluación, en este caso más sutil pero no es necesariamente estructural, lo incluimos en este apartado de modo complementario, es la de servir como sistema de control de conductas, cuando algún profesor amenaza con subir la nota o bajar la nota por la actitud, o cuando en algunos proyectos curriculares de centro aparece incorporado algún apartado sobre la “valoración de las actitudes”, premiando o castigando los comportamientos de sumisión o de rebeldía, denominándose de manera eufemística “actitudes colaborativas” y “actitudes disruptivas”. Lo analizaremos en el capítulo referido a la evaluación.

- **Utilización consciente de un lenguaje situado.** El lenguaje es el instrumento más versátil y potente en la comunicación de las personas, el mediador por el que se construyen las relaciones, el que vehicula los símbolos y dirige la acción. Al lenguaje, por lo tanto, el profesorado de educación artística y visual debe prestarle una atención especial a su uso en tres direcciones:
 - 1) Para deconstruir las metáforas del poder que se introducen en el lenguaje cotidiano con el fin de ocultar las intenciones de dominación o de mistificar la realidad. Se trata en este caso de poner al descubierto la retórica de la confusión y de cuestionar las “certezas hegemónicas” como las denomina Giroux (2003:192)
 - 2) Para la celebración del lenguaje dialógico, que articula las relaciones sobre una base de experiencia, transparencia y confianza, y que permite dar voz a los que habitualmente quedan invisibilizados. Ampliamos esta estrategia en el cap. 23.
 - 3) Para uso de un lenguaje de las posibilidades, es decir, como la redescrípción en positivo de las condiciones y representaciones que permiten avanzar en la construcción de la subjetividad y de relaciones sociales ricas, fundamentadas en la autonomía de los sujetos.
- **Comprensión de las relaciones y usos del poder:** Instaurar en el aula un saludable sentido de sospecha, duda razonable o de “desconfianza epistemológica”, (por ejemplo Escaño y Villalba, 2009) como desarrollaremos en el capítulo 23. Un cuestionamiento de lo obvio en el conocimiento canónico y en la cultura visual en particular, así como el análisis de las relaciones subyacentes en las formas de construir y difundir conocimiento y, finalmente, el conocimiento de lo oculto de la cultura.
- **Apertura a las diferencias:** Estableciendo marcos abiertos de relación y comprensión entre personas y grupos, partiendo de la idea de que las identidades culturales están histórica y socialmente construidas; en este sentido el “aula de plástica y visual” se proyecta como un espacio de intercambios, de desestabilización y reconfiguración de códigos culturales (por ejemplo, respecto al estereotipo de caballero español véase la reinterpretaciones de la obra “Caballero con la mano en el pecho” de El Greco, en la página 314), obviamente de conflictos, y siempre de diálogo y redescrípción de símbolos y relaciones desde la aceptación de la diferencia.

Una reflexión crítica sobre estas cuestiones debería constituir la piedra angular de los proyectos educativos de los centros, que precisan, como condición para su elaboración, una autonomía didáctica y organizativa real, ni retórica ni tutelada.

PARTE IV

OBJETO DE ESTUDIO. MARCO REFERENCIAL DE LA
INVESTIGACIÓN SOBRE EL CURRÍCULUM DE LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA CULTURA VISUAL

CAP. 10 ARTE Y EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO DE CAMBIOS EPISTEMOLÓGICOS Y CULTURALES

"La [actitud de] resistencia no conoce la victoria, pero tampoco exactamente la derrota definitiva".

Josep María Esquirol

10.1 INTRODUCCIÓN

Las prácticas docentes de educación artística presentan una gran diversidad en cuanto a actividades y estrategias básicas aplicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se pueden observar en las aulas, sin embargo, en esta multiplicidad de prácticas son minoritarias las que se pueden etiquetar de diferentes si lo que se compara es el modelo o paradigma de la educación artística que las sustenta, produciéndose una mayor unidad estructural curricular de lo que pudiera parecer en un análisis precipitado.

Efectivamente, como indica Marín Viadel (1997:57), cada profesor aplica diferentes desarrollos curriculares y enfatiza unos criterios metodológicos o de contenidos frente a otros entre los posibles que circulan en el ámbito profesional; sin embargo, en la mayoría de los casos subyace una concepción epistemológica ecléctica que logra unificar, por la vía de la praxis, lo que se aprende finalmente en las aulas de Educación Plástica y Visual: conocimientos conceptuales y procedimentales organizados en torno a dos ejes curriculares básicos que son diferentes pero complementarios: por un lado, un academicismo formalista fundamentado en la alfabetización visual, entre cuyos referentes más conocidos destaca Arheim (1999a), y por otro lado, el desarrollo de destrezas representativas mediante la aplicación de procedimientos y técnicas gráficas y plásticas.

Esta última actividad curricular adolece de dos puntos débiles desde nuestro punto de vista: en primer lugar, pierde profundidad educativa, pues los procedimientos que se aprenden no están situados en una estructura integrada en marcos de conocimiento globales y significativos, en segundo lugar, el aprendizaje de procedimientos y técnicas ocupa mucho tiempo del desarrollo del currículum, en un área que dispone de muy poca asignación horaria en el currículum oficial vigente

No pretendemos simplificar el análisis reduciendo toda la actividad profesional a este modelo, pues son bastantes los profesores que en algún momento del curso escolar desbordan el cinturón academicista, por ejemplo de la teoría del color, para plantear actividades que aportan conocimientos diferentes a los tradicionales o convencionales, de una gran riqueza cognoscitiva, que también permite el tratamiento de valores sociales y culturales. Pero tampoco pretendemos dulcificar las consecuencias globales de los enfoques hegemónicos en nuestra área, haríamos un mal favor al desarrollo de un conocimiento curricular que tiene la intención de superar hábitos, malentendidos y acomodaciones simplificadoras.

El problema está, creemos, en dos cuestiones: por un lado, en el amplio desarrollo de unas prácticas docentes que reproducen tradiciones curriculares inadecuadas, en tanto que no se adaptan a las necesidades de la educación artística y visual para la comprensión de la sociedad del siglo XXI; dichas tradiciones curriculares se asumen sin ser cuestionadas; y por otro lado, en unas concepciones

didácticas de la educación artística y visual desorientadas, en el sentido de que no disponen de una teoría educativa y cultural consistente que las guíe, agravado este aspecto por la ausencia de una cultura profesional colaborativa y autorreflexiva que ayude a problematizar y adaptar las concepciones de la educación artística a los paradigmas más acordes con las necesidades del alumnado, en esta sociedad de creciente complejidad.

En ambos aspectos citados subyace una relación problemática entre el conocimiento educativo y el conocimiento artístico-estético en su expresión más general, entre la didáctica general, la didáctica del arte y las prácticas artísticas en su expresión más concreta. Trataremos de elucidar en este capítulo las causas y explicaciones epistemológicas y profesionales de esta ausencia de interacción y de necesario mestizaje.

10.2 CONSIDERACIONES SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Casi todos los enfoques educativos y socio-políticos reconocen el valor de la educación artística, al menos en el papel, diferenciándose fundamentalmente en las finalidades que se proponen alcanzar, aunque en la mayoría subyace un elemento común: la reproducción de los sistemas de enseñanza provenientes de la educación artística “*especializada*” (Barragán 1997:197), lo que explicaría, creemos, que los currículos presenten una cierta práctica compartida que los unificaría en parte. Esta práctica común consistiría, como hemos mencionado anteriormente, en la enseñanza-aprendizaje de técnicas grafo-plásticas y en la realización habitual de destrezas aplicadas en láminas fundamentalmente. Desde nuestro punto de vista, el modelo de la educación artística “*especializada*” también ha supuesto un serio condicionante para la reflexión crítica sobre la naturaleza del currículum del área y su adecuación a las necesidades formativas del alumnado, de las finalidades, de los aprendizajes y de las potencialidades cognitivas que deberían orientar la organización de contenidos, métodos, actividades y formas de evaluar, con el propósito general de construir conocimiento con el alumnado para integrarlo plenamente en la “*sociedad del conocimiento*” (evitando las posibles trampas y connotaciones *mercantilistas* a las que pretenden asociar este término). Aquí radica uno de los principales aspectos conflictivos entre arte y educación.

Aunque se han realizado escasos estudios históricos sobre los modelos de la educación artística que han predominado en nuestro país, los que se han realizado son esclarecedores para el propósito que indicamos: los diferentes investigadores demuestran con claridad la influencia de las diferentes corrientes en el plano histórico e internacional, así como el contexto económico, social, cultural y político, tanto en el desarrollo curricular de la educación artística y visual, como en las perspectivas teóricas que lo han fundamentado (Agirre, 2005; Maeso Rubio, 2006: 236 y ss.; Hernández, 2000:55 y ss.; Marín, 1997: 57 y ss.; Barragán, 1997:199 y ss.). Marín Viadel, por ejemplo, llega a la conclusión, a partir de una investigación historiográfica centrada en la descripción de las actividades desarrolladas en las aulas y talleres de dibujo, que existen cuatro, “y solo cuatro”, modelos curriculares de enseñanza de las artes visuales:

- El *taller de artista*, con un enfoque exclusivamente práctico, de desarrollo de habilidades y destrezas; en la actualidad las destrezas han abierto su abanico de aplicaciones al manejo de una cámara fotográfica o un programa de ordenador. Este modelo es fundamental en una enseñanza con fines profesionalizantes.
- El *sistema académico*, basado en el estudio sistemático de los cánones, sistemas de armonías mediante prácticas muy dirigidas, normalmente organizadas en torno al concepto de mimesis. Sigue las pautas de los tratados de dibujo o de pintura de los creadores de la cultura occidental.

de todos los tiempos, por ejemplo de Leonardo, de Durero, de Vasari, etc. En este modelo se inspiraron algunos pedagogos de la Nueva Escuela como Pestalozzi. Por otra parte, como consecuencia del enorme dinamismo de la producción industrial y la necesidad asociada de sistemas de representación objetiva de la forma, el sistema académico incorporó la enseñanza del dibujo técnico para favorecer el desarrollo de la cultura del proyecto.

- El *modelo Bauhaus*, que concibe las artes, en cualquiera de sus formas de expresión, como lenguajes con sus correspondientes códigos de elaboración y recepción, que se desenvuelven en el ámbito de la percepción visual. Las artes plásticas y visuales se liberan de la representación de la realidad para centrarse en sus propios lenguajes comunicativos, generándose desde este sistema una auténtica estructuración lingüística (semiótica) referida a lo visual, centrándose casi exclusivamente en la sintaxis visual (Dondis, 1984), evitando derivas hacia la semántica y la pragmática visual o, desde un punto de vista transdisciplinar, hacia la cultura visual, que estarían todas enraizadas en la hermenéutica.
- El *sistema de genio* o del *desarrollo creativo personal*, asentado en la concepción de la creatividad y la originalidad como criterio fundamental para reconocer y atribuir valor a las obras de arte. Los investigadores que asumen el sistema del genio creador creen, en general, que la creatividad es una capacidad extraordinaria que poseen algunas personas para expresar sentimientos y pensamientos especiales a partir de las creaciones visuales. Esta tesis no la consideran incompatible con la idea de que el arte también es un medio de formación con un gran potencial para el desarrollo de estrategias intelectuales generales, pudiendo beneficiarse todos los estudiantes, independientemente de su edad y de sus características (Lowenfeld y Brittain, 2008:76). El objetivo principal es el desarrollo de esa capacidad que brota de manera espontánea y auténtica cuando se aseguran las condiciones adecuadas en los contextos familiar y escolar. Si la finalidad es la emergencia del potencial individual de creatividad, en el que cada “elegido” o sujeto que dispone de ese talento debe desarrollar su propio camino, el núcleo central de este enfoque es la adecuación de las condiciones ambientales, cognoscitivas y emocionales para garantizar que el impulso creador emerja y se consolide. Potenciar al individuo creador podría ser su principio articulador (Marín, 1997:68).

Esta clasificación de sistemas de enseñanza de la educación artística, aunque muy funcional y clarificadora en lo que respecta a la influencia de la educación especializada en las estrategias de la enseñanza artística en la etapa de la educación secundaria, nos parece que no aborda en toda su complejidad las mutuas interrelaciones del arte y la educación en la etapa que estudiamos, es decir, no muestra otras estrategias o modelos que históricamente se han construido a partir de las tensiones entre estos dos sistemas profesionales que intervienen en nuestro área de investigación: el educativo y el artístico. Estos dos sistemas, en su evolución como campos profesionales, han construido representaciones diferentes sobre la educación, el arte, la naturaleza del conocimiento, las capacidades cognitivas y emocionales o el valor de la creatividad, entre otros aspectos.

Tampoco aborda el sistema de clasificación al que nos estamos refiriendo las condiciones sociales, culturales y políticas en las que se generan estos enfoques de la educación artística.

Me parecen más pertinentes y completas las clasificaciones de modelos teóricos y prácticas de enseñanza-aprendizaje de la educación artística que proponen Agirre (2005) o Barragán (1997). Expondremos a continuación una síntesis de los modelos que constituyen las referencias teórico-prácticas más representativas, formando un sistema complejo con tensiones e influencias que están presentes en la construcción de los currículos explícitos y “normalizados”. Así, estos modelos teórico-prácticos son:

1º) La educación artística entendida como *enseñanza de procedimientos y técnicas gráficas y plásticas*, en sentido amplio. La enseñanza de habilidades y aplicaciones cromáticas, con escalas de color y círculos cromáticos o la realización de composiciones y paisajes con específicas técnicas gráficas constituyen ejemplos clásicos en este enfoque. También incluye una base procedimental vinculada al diseño técnico, pero con una intención profesionalizante asociada al sistema productivo. Este modelo de enseñanza etiquetado por Barragán es equiparable al modelo de “taller de artista” que propone Marín Viadel que hemos caracterizado más arriba.

2º) Educación artística como materia que pretende *desarrollar en el alumnado la autoexpresión y la creatividad* como facetas fundamentales del individuo. En el currículum se observa una gran influencia de los planteamientos de Lowenfeld. Se corresponde en gran medida al modelo de “genio o de desarrollo expresivo y creativo personal” de la anterior clasificación.

3º) La educación artística como conjunto de conocimientos y prácticas que favorecen el desarrollo de destrezas referidas a la *percepción y alfabetización visual*, incluyéndose la lectura formal de imágenes. También coincidente con el modelo “Bauhaus”.

4º) La educación artística desarrollada como *enseñanza de la historia del arte*, estructurada a partir del conocimiento de los distintos periodos y estilos artísticos. En la enseñanza artística de la etapa de secundaria obligatoria apenas se practica este modelo; en algunos casos que se han observado, el profesorado lo incluye en su programación de manera particular. Desde las Administraciones se entiende que la historia del arte en la etapa secundaria son contenidos que se adscriben al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, aunque en algunos textos del área de Educación Plástica y Visual se pueden observar contenidos referidos a la historia del arte, como por ejemplo los de 1º de ESO de la editorial Teide, cuyo autor es J. Ricart.

5º) Educación artística desde los intentos de *reconstrucción disciplinar*. En torno a este modelo se agruparían diferentes perspectivas de la educación artística que comparten tanto una mayor relación con la teoría educativa y además un cierto carácter sistemático, es decir, todas toman el currículum como instrumento que organiza las decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Agirre, 2005: 249 y ss.). Así, en esta perspectiva tan amplia, se pueden encontrar desde currículos sustentados en un enfoque conductista (aprendizaje por desarrollo repetitivo de destrezas básicas), por ejemplo la propuesta de Wilson con la colaboración de Bloom y sus famosas taxonomías (en Barragán, 1997:210), hasta currículos estructurados desde una base cognitivista, por ejemplo la propuesta DBAE del Paul Getty Institute for Educators on the Visual Arts o la de Elliot W. Eisner, muy semejantes las dos en cuanto que establecen cuatro grandes áreas temáticas que deben ser desarrolladas de manera integrada: Producción artística, Historia del arte, Estética y Crítica artística (Eisner, 2000; 2004).

6º) *Educación para la comprensión de la cultura visual*. Agirre considera otro enfoque más pues, aunque no está muy generalizado entre los docentes de nuestro entorno, presenta una base teórica muy consistente, resultado de la integración de diversos saberes de muy diferentes ámbitos de las ciencias sociales y de la cultura en su sentido más abierto, logrando construir una propuesta de naturaleza transdisciplinar (Efland, Freedman y Stuhr, 2003; Hernández, 1997, 2000, 2001b). En este caso nos encontramos ante el primer gran intento de cambio ontológico y epistemológico, que pretende desplazar radicalmente el núcleo central del área desde una concepción de la educación por el arte y para el arte, hacia un enfoque que podríamos denominar culturalista, con aspectos provenientes de la crítica posmoderna a la cultura y a la educación, muy bien integrados; el objeto fundamental de la educación de la cultura visual sería “la comprensión, la interpretación y la valoración de las producciones artísticas y manifestaciones simbólicas con contenido estético de las diferentes épocas y culturas”

(Hernández 2000:52). Podríamos calificar esta propuesta como de cambio de paradigma. El propio Barragán participa en parte de este planteamiento, aunque desde una posición más interdisciplinar y de síntesis entre cognitismo y culturalismo, que muestra el valor del conocimiento del arte y la cultura visual en el desarrollo cognitivo y afectivo de los jóvenes y adolescentes, de manera que les permita comprender críticamente la sociedad en la que viven y se relacionan.

Posiblemente, las tres primeras son las hegemónicas en las prácticas concretas del profesorado, aunque no se presenten de manera compacta y unívoca, sino mezcladas.

Abordaremos a continuación la descripción de lo que podrían ser algunas representaciones sobre la naturaleza de los cambios y la fundamentación de la legitimidad que justifica enfoques estáticos de la Educación Plástica y Visual, que son dominantes en las prácticas profesionales. Por un lado, destacan las que consideran que las prácticas profesionales de educación artística constituyen la consecuencia natural de la evolución de sus componentes, en tanto que se adaptan, en parte, a las nuevas exigencias institucionales, sin que esta evolución haya supuesto, en ninguna de sus fases históricas, grandes cambios ni rupturas, articulándose principalmente en torno a aplicaciones procedimentales tales como el color, la forma, el volumen, la textura y el diseño en sentido amplio. Por otro lado, también es frecuente entre el profesorado la idea de que el currículum ha evolucionado, pero en un sentido teórico, desde enfoques del desarrollo de las capacidades expresivas y creativas (seguramente por influencia de Lowenfeld) de los años 70 del siglo pasado, hasta los más recientes que tratan de combinar los dos ejes organizadores en los que descansaría la educación artística según los currículos oficiales vigentes: el “saber hacer” y el “saber ver”, esto es, compaginar los temas procedimentales clásicos con los que tratan de fomentar el análisis de imágenes, pero en un sentido perceptivo o formalista. Lo que nos interesa destacar en este caso es que, en las visiones mayoritarias de la evolución de la educación artística, apenas se encuentran reflexiones asociadas al origen y a las condiciones sociales, culturales y educativas que subyacen en tales concepciones, aceptándose, pues, como obvias, naturales y universales.

Sin embargo, la incorporación de la educación artística al currículum general y las diversas formas que adopta en cada época histórica son la consecuencia de las diferentes tensiones entre pensamientos educativos, estéticos, artísticos y, en un sentido más amplio, sociales e ideológicas, que están en pugna en unas *sociedades de masas o postindustriales* que evolucionan a un ritmo vertiginoso en múltiples niveles y direcciones. Como dice Barragán (1997: 196):

"Este complejo origen nos está diciendo que no hay una continuidad permanente e ininterrumpida de determinados planteamientos, y que la historia de las ideas sobre la educación artística no puede interpretarse como la acumulación lineal, encaminada a un fin de conocimientos, como un acervo de saber que se va acopiando. Lejos de eso, el campo de la educación artística, sobre todo después de iniciado el siglo XX, se transforma en un entramado de direcciones diversas, cada una de las cuales plantea los problemas de forma distinta."

Este juego de encuentros y desencuentros entre el arte y la educación ha marcado profundamente los discursos didácticos durante décadas (Arañó, 1993:16), aunque el esfuerzo en los últimos años por alcanzar consensos y mejorar la sinergia comunicativa e investigadora está consiguiendo objetivos interesantes al desplazar el objeto de interés, en ambas orientaciones de investigación de la educación artística, hacia la crítica de la cultura y de la sociedad post-industrial a partir de sus producciones artísticas y visuales en general (Escaño y Villalba, 2009:37). Los dos discursos también coinciden en el análisis socio-crítico sobre el uso de las nuevas tecnologías que pueden utilizarse como mecanismo de dominio social y cultural o como un instrumento con un gran potencial de comunicación y creatividad al servicio de la cultura visual crítica (Escaño, 2010:135)

10.3 LAS RELACIONES DIFUSAS QUE SUBYACEN EN LA TEORÍA Y EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL ENTRE EDUCACIÓN Y ARTE.

Como primer paso para analizar las relaciones difusas, incluso problemáticas, entre el mundo del arte y el ámbito de la educación o con más precisión, las representaciones que tiene el sistema del arte sobre el mundo de la educación, en contraste con las concepciones, explícitas e implícitas, que el sistema educativo ha construido sobre lo artístico y la cultura visual, abordaré la terminología que se ha ido formando en el seno del ámbito educativo, concretamente en el campo de la didáctica. En este apartado seguiré sólo en parte a Antonio Bolívar en sus reflexiones, en este caso semánticas, sobre los cambios trascendentales en la configuración de las disciplinas que conforman los saberes y en las estructuras e instituciones cuyo objeto es el desarrollo del conocimiento, como consecuencia de las crisis epistémicas y culturales que estamos viviendo en las sociedades contemporáneas (Bolívar, 2008:69).

10.3.1 Primera aproximación a la relación: análisis semántico y estructural de las teorías de la enseñanza de la educación artística y visual

Se acepta de manera generalizada, por influencia de la pedagogía alemana, la distinción entre *didáctica especial* y *didáctica específica*, en la que subyace precisamente una forma de entender las relaciones entre conocimientos educativos generales y conocimientos disciplinares. Las didácticas especiales ("spezialdidaktiken") tendrían la función de adaptar y aplicar los principios teórico-prácticos de la didáctica general a los casos concretos en los que se manifiesta la complejidad y diversidad de la realidad escolar, es decir, aplicar la didáctica general atendiendo a la diversidad derivada de la edad, la cultura, el grupo social, etc. Desde este planteamiento, la didáctica específica ("fachdidaktik") quedaría englobada en el ámbito de la didáctica especial (Bolívar, 2008:78). Sin embargo, creo que las diferentes didácticas han generado en las últimas décadas un gran conocimiento en sus ámbitos específicos, lo que puede entenderse como el desarrollo de un sustrato propio, lo que implicaría una cierta autonomía respecto a una comprensión subsidiaria (como lo entiende Bolívar). Así, las didácticas presentarían una relación mucho más dinámica e imbricada. El esquema de relaciones entre conocimientos didácticos, tal como lo entendemos queda reflejado en el gráfico 10-1.

En cualquier caso, la forma de entender la relación entre la didáctica general, las didácticas especiales y las específicas y los saberes disciplinares, como si fueran independientes, sin relación epistemológica alguna, ha quedado superada, en general, por los nuevos enfoques curriculares que han revisado, en gran medida, las concepciones que habían fundamentado hasta entonces la organización del saber educativo y del saber cultural, en el que se engloba el artístico. Así, entre otros muchos conceptos centrales, se avanzó, por ejemplo, en el de la diversidad multirreferencial que se aprecia en las aulas, sensibilidad hacia las diferencias que surge en el cruce de influencias de pensamientos de ámbitos y teorías distintas, tales como el feminismo, el poscolonialismo, los estudios culturales o la pedagogía crítica, las cuales reivindican la igualdad en pluralidad, logrando consolidar la idea de que el profesorado debe atender tanto a las peculiaridades de los sujetos diferentes que se encuentran en el aula como al contexto histórico, social y cultural. De esta consideración se deriva una conclusión lógica: es preciso una formación profesional inicial del profesorado que abarque de manera profunda tanto conocimientos disciplinares específicos como conocimientos didácticos y pedagógicos, si se pretende abordar en condiciones adecuadas el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, desarrollar la conciencia de complejidad, globalización y de relación entre conocimientos de didáctica general, didácticas especiales y didácticas específicas.

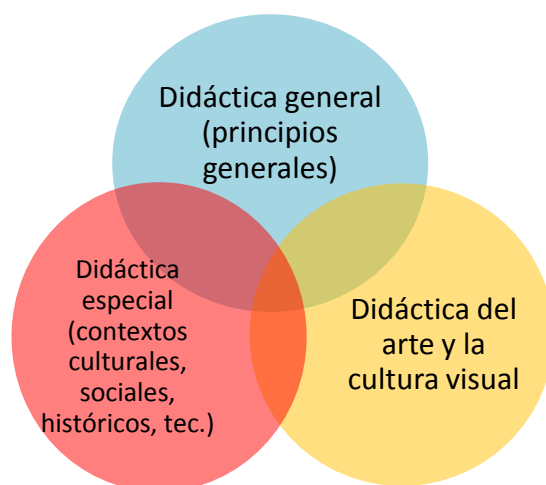


Gráfico 10-1 Relaciones entre las diferentes didácticas. Las Didácticas Especiales y Específicas como concreciones o aplicaciones de la Didáctica General. Elaboración propia.

En teoría, esta integración de saberes disciplinares y saberes pedagógicos está ampliamente aceptada, por lo menos en lo que expresan las diferentes corrientes y enfoques de investigación (por ejemplo, Efland, 2004; Freedman, 2006; Hernández, 2000; Escaño y Villalba, 2009; Acaso, 2009a; Calaf y Fontal, 2010; Jové 2001), instituciones y la legislación vigente. Sin embargo, otra cosa es lo que manifiestan las diferentes representaciones sociales sobre la cuestión, siendo precisamente uno de los espacios conflictivos en el que convergen muy diversos aspectos como pueden ser los propios debates epistemológicos, los grupos de poder, los roles profesionales, la maquinaria institucional, nuevas fuentes de conocimiento y los intereses socio-políticos.

Se producen entonces focos de tensión, de cuya confrontación dinámica emergería una gran variedad de posicionamientos derivados de la relación entre la didáctica general, la didáctica de la educación artística y conocimiento del arte y la estética, que convergerían en las prácticas profesionales, en las que también influirían, además de características personales, los factores experienciales, cuestiones socio-políticas etc. La representación de las relaciones, en este caso, sería la que indica el gráfico 10-2, (el gráfico se podría ampliar con otros nudos, pero hemos preferido esta representación que creemos útil y suficiente para los propósitos de este apartado).

10.3.2 Situación actual: Desde la indiferencia hasta el encuentro entre la actividad artística y la educación

Nos centraremos ahora en las relaciones entre didáctica y arte. Según Sánchez de Serdio (2010:43), las relaciones entre la didáctica y el mundo del arte constituyen

"...un territorio complejo y difícil de transitar debido a la naturaleza dispar de ambos campos como esferas de producción cultural. [...] las reclamaciones mutuas entre el arte y la educación devienen problemáticas y, a menudo, adquieren un carácter crítico".

Aunque es evidente el esfuerzo realizado en los últimos años por establecer vínculos a partir de los cuales construir una cultura del diálogo y de mutuo intercambio de hallazgos teóricos y prácticos, concretados en debates científicos de congresos y publicaciones en los que ambas áreas de conocimiento han sido copartícipes, el camino por recorrer para desarrollar unas relaciones

mutuamente influyentes todavía es largo, sobre todo en el ámbito profesional de la educación obligatoria.



Gráfico 10-2 Relación integrada de saberes en la construcción de los discursos y las prácticas profesionales. Elaboración propia

La didáctica del arte y la cultura visual es un campo del saber que conecta y hunde sus raíces en diferentes áreas de conocimiento: además de la didáctica y del arte, de otras como la psicología del aprendizaje, la antropología cultural,..., podríamos decir que es una teoría-práctica que se compone de múltiples referencias, aunque en este capítulo nos centraremos en la educación y el arte.

La consciencia de complejidad aumenta cuando se reconoce que estos dos componentes fundamentales de la didáctica del arte pueden evolucionar en múltiples direcciones, en función de su propia dinámica interna, de las condiciones contextuales en que se produce y de la mayor o menor consolidación de posicionamientos defensivos en ambos campos. De manera sintética, desde la experiencia directa, las posturas que se observan con mayor frecuencia en ambientes profesionales son las siguientes:

- De reconocimiento y desarrollo de relaciones fluidas y mutuamente enriquecedoras entre el arte y la didáctica
- De relaciones ambiguas o de indiferencia. Se admite la existencia del otro bloque pero se ignora o se evita. La investigación de cada área de conocimiento sigue caminos que rara vez se encuentran.
- De abierta confrontación entre ambas.

Posiblemente, la segunda actitud es la mayoritaria, adoptando la forma de un cierto reconocimiento parcial por parte del campo artístico hacia el mundo de la didáctica artística, pero

limitado al desarrollo evolutivo de las capacidades artísticas de los niños y adolescentes, representado por las distintas etapas psico-gráficas por las que pasan los sujetos, al estilo piagetiano.

La relación de desencuentros entre la didáctica del arte y el sistema del arte, como campos de construcción de conocimiento, es amplia, sin embargo no pretende esta tesis relatar las actitudes antagonistas y las preconcepciones que se hallan en las raíces de esta relación, sino constatar su existencia para evitar caer en las trampas de las idealizaciones o descalificaciones que provienen por sectores de ambos campos y, superando esta situación, estar en condiciones de articular espacios de diálogo y mutuo enriquecimiento.

Las causas de estos desencuentros son de distinta naturaleza: para Sánchez de Serdio (2010:48) destacan dos: por un lado, las instituciones que se encargan de promover, organizar, proteger y dar a conocer el arte son muy diferentes de las que tienen como función la de formar a los adolescentes, por otro lado la que más nos afecta: las enormes diferencias entre los procesos de formación inicial de profesores y artistas, que están dirigidos, lógicamente, a formar a sujetos que van a realizar funciones profesionales muy diferentes. Las consecuencias de esta falta de diálogo, de compartir hallazgos en los espacios comunes, incluso de proyectos integrados condiciona negativamente la cualificación profesional:

"...en la formación de los educadores las disciplinas artísticas suelen tener un papel secundario, o meramente decorativo, y lo mismo ocurre a la inversa: en el caso de los artistas el dedicarse a enseñar está considerado como una ocupación menor o socorrida (cuando no directamente un "fracaso". (Sánchez de Serdio, 2010:48)

La misma autora cree que uno de los aspectos más problemáticos derivado de esta ausencia de vínculos entre las dos culturas profesionales es, en nuestro caso, el rechazo o resistencia a transitar de una cultura profesional del arte a una cultura profesional de la enseñanza del arte y la cultura visual; esta resistencia queda latente en el rol profesional del profesor, por ejemplo, no es raro encontrar opiniones del profesorado de Educación Plástica y Visual sobre el excesivo peso que tiene la "pedagogía" en el diseño del currículum. Reforzando esta idea pero desde otro ángulo, se puede observar a parte del profesorado que desarrolla sus clases en la etapa de secundaria obligatoria reproduciendo los mismos esquemas y tópicos curriculares que recibieron cuando eran estudiantes universitarios.

Por otra parte, el sistema del arte, en su desarrollo más abierto y comunicativo, siempre ha desarrollado una función educadora, llegando a constituir, en algunas épocas históricas, un componente esencial de su naturaleza, por ejemplo, en los momentos en los que la mayoría de la población no sabía leer ni escribir, al arte se le asignó la función de enseñar los elementos fundamentales de la religión y del sistema social imperantes. En la sociedad contemporánea, esta función educadora del arte se ha potenciado en gran medida, llegando a considerarse uno de sus fines sociales fundamentales: el arte para el cambio, con una clara función educadora, que anuncian artistas y movimientos de creación, participantes en determinadas acciones sociales y culturales, citamos como ejemplos a Esther Ferrer o Marina Abramovic como *performers* destacadas, el nuevo realismo social de autores como Duane Hanson o el feminismo artístico en su versión reflexiva e instructiva y no tanto provocadora, al estilo de Cristina Lucas o de Dina Golstein. El arte así considerado se vehicula a partir de diferentes estrategias "educadoras", a veces con resultados de gran impacto en el contexto social y cultural en el que se interviene.

Sin embargo, la comprensión de la educación formal por parte del mundo del arte no siempre ha discurrido por caminos de comprensión de la naturaleza específica de la educación, construyendo sobre las mismas representaciones estereotipadas o en todo caso irreales, las cuales han tenido una

cierta influencia en las relaciones mutuas entre el arte y la educación. Así, se han generado algunos discursos que cuestionan, posiblemente desde posiciones *bienintencionadas* pero poco comprensivas, aspectos que afectan a su específica naturaleza comunicativa y, por lo tanto, abierta, flexible, interdisciplinar, multidimensional y compleja. La aceptación de esta ontología permitiría comprometerse con proyectos formativos de carácter social, cultural y político, los cuales podrían y deberían ser consensuados, sin que estuvieran necesariamente dirigidos por la tecnocracia normalizada, el academicismo dominante o grupos de poder (profesionales o de otra índole).

Las posibles orientaciones que ha adoptado el arte para desarrollar su legítima función formadora y creadora de representaciones en las sociedades contemporáneas son, entre otras, las siguientes:

- El arte como agencia de cambio social y cultural. El rechazo de la educación artística tradicional por su carácter reproductor del sistema social. Esta consideración de la educación artística nace de la creencia de que la institución educativa, en cuanto tal, cercena toda posibilidad de construir conocimiento y prácticas artísticas que sean realmente creativas, que favorezcan la autonomía y la consciencia de los sujetos, en una palabra liberadoras. Sin embargo, sí creen que el arte contemporáneo (el más consciente) tiene un potencial para el cambio social, que al fin y al cabo, es educación social. Se fundamenta teóricamente, no en discursos educativos críticos o en investigadores relacionados con el campo educativo crítico como pudieran ser McLaren o Giroux (Escaño y Villalba, 2009:41), sino en filósofos calificados de radicales al estilo de Rancière, con su obra *El maestro ignorante* (Sánchez de Serdio, 2010:50).
- El arte colaborativo o comunitario. Arteterapia. En este caso, las relaciones han discurrido por caminos más comprensivos y mutuamente influyentes, además ha habido un cierto reparto del campo de acción sin llegar a ser excluyentes: el arte se ha centrado en la educación no formal, en talleres de creación comunitaria o de integración social, en sus distintas variedades. Esta orientación se basa en la capacidad terapéutica del arte, en su potencial para expresar emociones o conflictos internos. En este caso el artista se considera el mediador de las “terapias expresivas” adecuadas, el administrador de los mecanismos que permitirían las manifestaciones individuales o colectivas que deben ser conocidas y, en su caso, controladas. Para algunos críticos, esta orientación del arte “educativo” se ha convertido en algunos casos en un instrumento que dulcifica la realidad con paliativos ilusorios, enmascarando las auténticas causas que provocan las situaciones conflictivas.
- El arte como espacio para el conocimiento. La creación artística, y no tanto el mundo del arte en su conjunto que ha avanzado como sistema hacia la industria cultural, se ha considerado siempre un ámbito propicio para el conocimiento (Agirre, 2005:209). En este caso, el artista se propone como intelectual al servicio del pensamiento y de la interpretación de las claves culturales de cada época histórica, dirigiendo su actividad creativa y cultural a compartir en diferentes ámbitos sociales, formales y no formales, sus propuestas. El posible desencuentro de este enfoque de las relaciones entre arte y educación desde la mirada artística se produciría por la falta de comprensión de algunos artistas de la necesidad de articular el discurso del arte (sus lenguajes y sus estructuras) con el discurso educativo, cuyos objetivos, basamento epistemológico, intereses de los sujetos y otros elementos constituyentes son bien distintos.

Para evitar estos rechazos y posicionamientos defensivos que afectan negativamente al potencial de enriquecimiento mutuo, se trataría de establecer puentes y caminos que mejorarían la mutua comprensión y la valoración, como áreas de conocimiento e intervención social, de sus

particulares naturalezas epistemológicas, de sus objetivos culturales, así como de sus lenguajes específicos: todos estos referentes son, en ambos casos, muy distintos y no se puede pretender intervenir en un campo con las herramientas y la cultura profesional del otro.

Si desplazamos el centro de atención a la acción educativa en contextos formales, se reconoce ampliamente que el profesor debe atender a múltiples funciones, y que las características de su actividad docente conllevan una gran complejidad, siendo una de las actividades que menos se ven y menos se valoran “desde fuera” la de “moldear” el currículum para adaptarlo a las condiciones sociales, culturales, psicológicas y materiales que en cada caso se presentan; para ello es necesario comprender e integrar conocimientos de muy distinta naturaleza, esta actividad reconstructiva constituye uno de los ejes fundamentales de la profesionalización del profesorado, en esto consiste parte de su formación y de sus prácticas.

10.4 LA PUGNA ENTRE LA *EDUCACIÓN POR EL ARTE* Y LA *EDUCACIÓN EN EL ARTE* EN UN CONTEXTO DE ACADEMICISMO ARRAIGADO Y CAMBIOS DIFUSOS

En las últimas décadas del siglo anterior, algunas investigaciones de la educación artística tomaron como centro de su interés el estudio comparado sobre dos maneras diferentes de elaborar el currículum, las cuales se identificaron de forma significativa como *educación por el arte* y *educación en el arte* (Giráldez, 2007:69; Juanola y Calbó, 2004).

La primera fue propuesta por Herbert Read (1985), cuyo manual “Educación por el arte” fue ampliamente difundido. En su libro, Read defendía que la educación artística, a través del dominio de sus procedimientos artísticos y la lectura significativa de las obras de arte, el alumno aprendía no sólo conceptos específicamente relacionados con el arte, sino procedimientos y contenidos que contribuyen a los objetivos educativos generales (observar, describir, analizar, desarrollar la sensibilidad estética, etc.), y que, por lo tanto, formarían parte de una educación integral de los sujetos. Se podría considerar la *educación por el arte* como una adaptación del enfoque de la percepción y alfabetización visual al que se le ha pasado por un tamiz que vamos a calificar de pedagógico. Busca la legitimidad de la propuesta en la función educadora del arte, y esta legitimidad pretende trasladarla a los fines.

En la *educación en el arte* se toma como centralidad el arte pero no como sistema cultural o simbólico que representa el devenir histórico grupos sociales o expresa emociones o comunica relatos diversos sobre aspectos vitales; antes bien, el núcleo conceptual de esta propuesta es el arte por el arte, el arte como concepto idealizado, portador casi en exclusiva de la belleza. Por lo tanto, el currículum se organiza para el desarrollo de la sensibilidad artística, sobre el supuesto de que ésta se aprende mediante la producción de obras más o menos bien elaboradas, según unos patrones que la academia artística ha ido ensayando y consolidando en el tiempo.

En esta concepción, el conocimiento de técnicas y procedimientos ocupa la mayor parte del tiempo de enseñanza-aprendizaje en la práctica. Se tiene la confianza de que la realización repetitiva de láminas que reproducen modelos y estilos, la instrucción en las técnicas pictóricas, así como el estudio de las estructuras compositivas de las grandes obras de arte históricas son aspectos fundamentales que cooperan en el desarrollo de la sensibilidad estética. El conocimiento de la historia del arte no se introduce en el currículum para su reproducción, sino por su valor como guía y modelo. La educación en el arte se justifica porque tiene valor en sí misma, en tanto que es un conocimiento autónomo (respecto al conocimiento científico que parece abarcarlo todo), necesario por dos motivos

principales: por una parte, por su componente adaptativo y comunicativo, ya que sirve para el desenvolvimiento en la sociedad contemporánea, pues está presente en el entorno y en los medios de comunicación masivos, convirtiéndose así en un “asunto cultural” recurrente; por otra parte, porque favorece el conocimiento sensible y emocional. Así pues, la legitimidad se encuentra en el propio arte, lo que nos recuerda tanto a las propuestas de algunos educadores y filósofos románticos y de la primera Ilustración, por ejemplo Schiller (1999), como a la consigna de algunas vanguardias de principios de siglo que tratando de aislar el arte de contaminaciones culturales, sociales y políticas, recuperaron el “arte por el arte”, con resonancias de una estética idealista.

Desde hace unos años, en nuestro contexto se aprecia un esfuerzo para superar lo que algunos consideran una falsa disyuntiva (Juanola y Calbó, 2004), emergiendo varios modelos que tratan de superar dicha fractura, integrando o desarrollando lo que denominan “modelos globales”.

Uno de los modelos que presentan este interés por la integración entre la *educación por el arte* y la *educación en el arte* es el que propone Jové Peres (2001:125), denominado “MOPRART” (*Modelo de producción de naturaleza artística*). Este modelo, aunque centrado en los procesos de producción artística, lo que le asociaría al enfoque de la educación en el arte, desarrolla toda una estructura curricular del arte, abierta y dialéctica, como el propio autor manifiesta (Jové, 2001:75,80), tomando múltiples referencias del constructivismo psicológico, de la semiótica, de los juegos de lenguaje de Wittgenstein y los estudios formales de Paul Klee. Su intención queda clara en la siguiente cita:

“...el modelo presentado no pretende abarcar todo el universo de la cultura del arte. Se centra en el arte producido por artistas decantados por formatos expresivos de tipo figural-esquemático, y apunta, simplemente, a que los escolares tengan una intensa, atractiva y vivencial iniciación al mundo del arte, y, sobre todo, a los procesos mentales desplegados por los artistas al producir arte”. (Jové, 2001: 10)

Siendo un enfoque interesante, muy aplicable al primer ciclo de la educación secundaria con algunos cambios, presenta limitaciones, creemos, de carácter discursivo, como veremos más adelante, pues el énfasis le pone en el desarrollo de habilidades expresivas (casi todo el modelo gira en torno a la realización de variaciones y versiones de dibujos de creadores conocidos) y creativas, que siendo necesarias y adecuadas no son las únicas, pues deja fuera del currículum el desarrollo de conocimientos para la comprensión y la interpretación de la sociedad a través de la cultura visual.

Sin embargo, a pesar del esfuerzo de algunas propuestas emergentes por superar concepciones de la educación artística fundamentadas en tradiciones que se creen superadas (el academicismo clasicista como conocimiento que se justifica en sí mismo, sin referencias a la necesidad de desarrollar conocimientos, actitudes y valores para comprender y transformar la sociedad y la cultura) sigue sobrevolando en el fondo, de manera sutil, de dichas propuestas, que pudiendo ser interesantes en cuanto a su narrativa, no inciden en el núcleo del problema: el *habitus* academicista, que anida tanto en las estructuras como en las conciencias de los profesionales.

El problema de estas propuestas, creemos, reside en el discurso, entendiendo que es evasivo y poco estratégico, quizás incluso ingenuo, al no tener en cuenta el contexto profesional dominante, que está arraigado en pequeños gestos cotidianos (la elaboración de “manualidades” que justifiquen la naturaleza atribuida a la materia) y en rituales (la evaluación tecnocrática), entre otros mecanismos de reproducción. Faltaría entonces un compromiso profesional que pretenda un cambio, tanto de estructuras como de prácticas en la educación artística y visual, el cual pondría como centralidad de la propuesta el desarrollo de los sujetos para la incorporación a una sociedad compleja, enfrentándose ésta a retos globales muy diferentes a los que se han vivido en las décadas anteriores.

10.5 HACIA LA REFORMULACIÓN DE PROPÓSITOS Y OBJETIVOS: LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISCURSO CRÍTICO QUE DIRIJA LA ACCIÓN EN EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VISUAL

Ante un panorama socio-educativo de cambios constantes, de hibridación de enfoques y paradigmas, de diferentes racionalidades que pugnan por establecer la centralidad constructora en un área de conocimiento (Rodríguez Rojo, 1997:100; Hernández, 2000:36) se está produciendo una cierta confusión teórica, incluso una cierta actitud evasiva o conformista entre algunos sectores del profesorado de secundaria, lo que se traduce en la práctica en el desarrollo de currículos fragmentados y desorientados.

Nos parece que, desde una intención reflexiva que trate de orientar el cierto confucionismo que se observa en los departamentos didácticos de los centros de educación secundaria referidos a nuestra área, constituye una necesidad la elaboración de una propuesta, básica y abierta, sobre los propósitos educativos de la educación artística y visual en la sociedad contemporánea. Estos propósitos educativos estarían elaborados de manera dialogada entre investigadores y el profesorado de secundaria, constituirían un referente inicial para que puedan ser adaptados a cada contexto social y cultural y, desde luego, deberían mejorar la propuesta institucional del currículum fundado en las competencias educativas. Aguirre y Giráldez (2009:84) han reflexionado sobre los retos que deberán acometerse en la construcción de un currículum de la educación artística y visual, y plantean como uno de dichos retos la superación de la ambigüedad en los objetivos educativos.

Una línea de trabajo interesante, en cuanto que abierta e integradora, es la que ofrecen Calaf y Fontal (2010). Estas autoras desarrollan su propuesta, “construir patrimonios artísticos”, desde una plataforma amplia de teorías psicológicas, sociales y artísticas, que teniendo raíces epistemológicas diferentes, por ejemplo la Teoría Crítica en su versión habermasiana o la concepción posmoderna de la sociedad, tratan de relacionarlas e integrarlas en la práctica docente, al organizar contenidos, procesos y otros componentes curriculares. Un desarrollo pragmático e integrador, pero no necesariamente utilitarista (en sentido de aplicar una racionalidad instrumental, que sólo pretende la utilidad inmediata, sin preocuparse de la coherencia ni de los valores sociales y culturales), según explican las autoras.

Esta también es una concepción que presenta un nivel medio de concreción, interesante en cuanto que sitúa la educación artística en el campo del desarrollo de habilidades cognitivas, no sólo las de carácter descriptivo o analítico, sino que amplía el campo de los objetivos educativos al desarrollo de la inteligencia emocional (Calaf y Fontal, 2010:56)

En nuestro ámbito encontramos otras propuestas curriculares abiertas y flexibles, que no están desarrolladas de manera concreta y estructurada, sino como discursos propositivos que contribuyen a la reflexión previa para elaborar currículos más adaptables a los contextos cambiantes. Como ejemplos que no pretenden agotar la lista de propuestas, encontramos por una parte, el enfoque del “currículum-placenta” de María Acaso (2009a) y, por otra, el derivado de la aplicación de una “pedagogía crítica-artística” de Escaño y Villalba (2009); ambos casos muestran ya una intención desbordadora de los límites que plantea el esquema entre *educación por el arte* y *educación en el arte*.

El primero ha evolucionado desde una posición híbrida, relacionada con la alfabetización visual y la semiótica (Acaso, 2009b), a otra más culturalista y posmoderna. Al currículum que propone, como hemos indicado ya de carácter rupturista, le denomina “currículum-placenta”; en éste se reconoce el triángulo didáctico Estudiante-Profesor-Conocimiento, la importancia de cierta “ignorancia” (anti-academicista) análoga al concepto de des-aprendizaje de diferentes investigadores y filósofos, la educación como práctica *performativa* y otros elementos complementarios.

En el segundo ejemplo, Carlos Escaño y Sergio Villalba (2009) analizan brevemente el estado actual del debate didáctico-epistemológico de la educación artística, a partir del cual muestran su intención de superar inútiles o superadas controversias, para desarrollar a partir de la práctica (que consideran realmente la que supera los debates paralizantes) un currículum cuyas centralidades consisten en la emancipación de los sujetos frente a una sociedad y unas instituciones limitantes, y el conocimiento de una cultura visual que permita la imaginación de mundos posibles, favoreciendo una consciencia crítica de la realidad y señalando posibles caminos a explorar y actitudes por desarrollar por parte del profesorado, buscando así la consolidación de un discurso estratégico y crítico de la educación artística y de la cultura visual.

CAP. 11 LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA ACCIÓN EDUCATIVA DEL PROFESORADO: DE LA TRADICIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA

Los activos (refiriéndose a los prácticos que prescinden de la teoría) ruedan, como rueda una piedra, conforme a la estupidez de la mecánica. Nietzsche

*Al diáfano tazón, tallada perla,
pone orlas el aljófar remansado,
y va entre margaritas el argento
fundido y también hecho blanco y puro:
tan afín es lo duro a lo fluyente, que es difícil saber cuál de ellos corre.*

Tazón de la Fuente de los Leones en la Alhambra. (Versos grabados)

11.1 REFLEXIÓN INICIAL

El enfoque metodológico de la investigación-acción puso de relieve la escasa influencia en el desarrollo curricular de la relación entre teoría y práctica en el ámbito educativo, al ponerse de manifiesto en sus estudios la enorme distancia que se observaba entre las teorías educativas y las prácticas del profesorado.

Independientemente de que se utilizara una metodología experimental, con técnicas de contraste y ambientes controlados, o bien mediante la descripción fenomenológica en ambientes naturales o interpretaciones hermenéuticas de la actividad docente, las aportaciones de la investigación de la teoría curricular y la didáctica de la educación artística apenas son conocidas y contrastadas por el profesorado de Educación Secundaria, discurrendo ambas culturas profesionales por caminos diferentes (Sthenhouse, 1987: 88; Tojar, 2006: 108; Hargreaves, Eart, More y Manning, 2001: 127; Esteve, Franco y Vera, 1995: 48).

En general, en nuestro área de conocimiento la resistencia para aceptar la reflexión teórica también es evidente, aunque el esfuerzo de algunos investigadores por acercar ambas tendencias ha sido considerable (Freedman, 2006: 30; Hernández, 2000:105), afirmando que el conocimiento teórico de la educación artística, en su orientación reflexivo-crítica, constituye un acervo cultural profesional de disposiciones e ideas que contribuyen a la mejora progresiva de las prácticas del profesorado de educación artística. Como dice Eisner (2000:217)

"... una de las herramientas más potentes para mejorar la práctica es la buena teoría".

11.2 NECESIDAD DE UN ENCUENTRO ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICAS DOCENTES

Reconociendo entonces que existe una brecha entre la producción teórica y las prácticas docentes, manteniéndose, de manera endémica, la vieja idea de que se puede investigar y desarrollar teoría de la didáctica de la educación artística en contextos diferentes a aquellos en los que se desarrollan las prácticas cotidianas, donde se enseña y aprende realmente, se necesita, en primer lugar, estudiar las posibles causas de este distanciamiento, explorando para ello dos campos diversos,

no exentos de conflictos. Al primer campo pertenecen las investigaciones sobre los condicionantes como puedan ser la historia de la relación entre teoría y práctica en nuestro área de conocimiento o la reproducción de roles profesionales, entre otros aspectos, y el segundo campo se centraría en la realización de propuestas que traten de avanzar en una dirección de mayor compromiso en la reflexión teórica desde la evaluación de las prácticas educativas cotidianas. Los posicionamientos previos, en general, son conocidos. Para un gran número de profesores, la teoría de la educación artística es sólo “jerga” artificial, abstracta e incomprensible, que no tiene ninguna utilidad en el desarrollo de las clases, ni práctica ni orientadora.

Para algunos investigadores teóricos, la distancia entre teoría y práctica educativa se debe a diversos factores: la indiferencia de los docentes, su comodidad o su falta de preparación, es decir, sitúan toda la responsabilidad en el profesorado que tiene que desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula que, en el mejor de los casos, lo interpretan como una interiorización de mecanismos defensivos que globalmente se han agrupado bajo el término “malestar docente” (Esteve, Franco y Vera, 1995: 20). Para otros investigadores, las causas del distanciamiento se sitúan en el complejo proceso histórico, social, político y cultural en que se encuentra inmersa toda la sociedad, de la que forman parte tanto los teóricos como los “prácticos” [Imbernon (Coord.) 1999: 6; Giroux, 2003b:142]. En cualquier caso, en la experiencia cotidiana del funcionamiento los departamentos de artes plásticas y visuales, es relativamente fácil percibir un cierto rechazo a todo intento de sustentar teóricamente concepciones que sean diferentes a las instituidas y/o asumidas como las “normales”, las que “practica todo el mundo, porque son las que funcionan”.

Efectivamente, es frecuente el rechazo a la posibilidad de problematizar las bases teóricas que inspiran las prácticas en las aulas, porque podrían fundamentar, con cierta verosimilitud, que los profesores y profesoras de educación artística deberíamos cambiar nuestras concepciones curriculares, pues la sociedad, la cultura y el alumnado han cambiado respecto a las representaciones que teníamos de estas agencias hace tan sólo unos años, pero es que además, la reflexión teórica debe entenderse como una herramienta para reflexionar y adecuar, de manera permanente, la naturaleza de la materia, los objetivos educativos, las estrategias, las relaciones y otros aspectos a las características socio-culturales y políticas de la época histórica que nos ha tocado vivir.

Aunque este proceso histórico de separación entre las tradiciones epistemológicas del pensamiento práctico como opuesto al pensamiento puro arranca, como veremos más adelante, en la disputa entre Platón y Aristóteles, posiblemente se ha agudizado en el periodo de crisis sistémica que se ha ido fraguando por la confluencia de múltiples causas que hemos abordado en los capítulos 4 y 5.

Para evitar lugares comunes y abordar el estudio de la conflictiva relación entre teoría y práctica educativa desde una perspectiva que nos permita una mirada amplia, seguiremos la propuesta teórica de Wilfred Carr y, aunque algo diferente, la de su colega y amigo Stephen Kemmis; ambos participan de la idea de que para mejorar la calidad de la enseñanza es preciso construir una interacción, mutuamente dinamizadora y enriquecedora, entre teoría y práctica (Carr y Kemmis, 1988), para lo cual deben, en primer lugar, evitarse las actitudes hostiles hacia el profesorado, en segundo lugar, generar espacios de reflexión crítica compartida, en tercer lugar, modificar supuestos básicos y pensamientos no cuestionados que reproducen ritualmente discursos y prácticas de dudosa utilidad educativa y, por último, desarrollar modelos de investigación y elaboración teórica que estén plenamente integrados en la actividad docente (Sthenhouse, 1987), pero antes revisaremos las concepciones comunes de teoría y práctica que aún podrían condicionar la construcción de una “teoría-práctica”.

En nuestra área, la investigación se ha desarrollado, en general, como aplicaciones de las teorías psicologicistas del desarrollo cognitivo (sobre todo bajo la influencia de las propuestas de Piaget) y de la consolidación gradual del paidocentrismo promovido por la Escuela Nueva, referido al fomento de la libre expresión de las niñas y los niños (que tomó y desarrolló Lowenfeld), coincidentes epistemológicamente con la fundamentación ideológica de las democracias liberales, que contaban y cuentan con una gran legitimidad política y social, sobre la centralidad de la libertad de los individuos.

Posteriormente se produjeron diferentes comprensiones teóricas sobre la educación artística que describimos con más detalle en el apartado 10.2; lo que interesa destacar ahora es que la psicología evolutiva, en general, ha dominado el eje principal de la teorización de la educación artística y visual, a la que se han ido añadiendo otros ámbitos del conocimiento como la semiótica, pero de manera subsidiaria. Estamos ahora en otro momento y es preciso abrir y resignificar la epistemología del área, lo que implica construir teoría-práctica, aproximándose o hibridándose con otras perspectivas teóricas.

11.3 EL CONCEPTO DE TEORÍA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA CULTURA VISUAL

La concepción más extendida de teoría la entiende como un conjunto de ideas, principios y normas derivadas de convicciones artísticas, estéticas, educativas e ideológicas, más o menos abstractas y generales, que pueden servir para orientar la actividad del profesor de educación artística. La manera usual de representar las teorías consiste, según esta concepción, en señalar los principios hegemónicos referidos a la materia o, más frecuente, de reconocidos pensadores o profesionales, de los cuales se pueden extraer consecuencias para la educación artística.

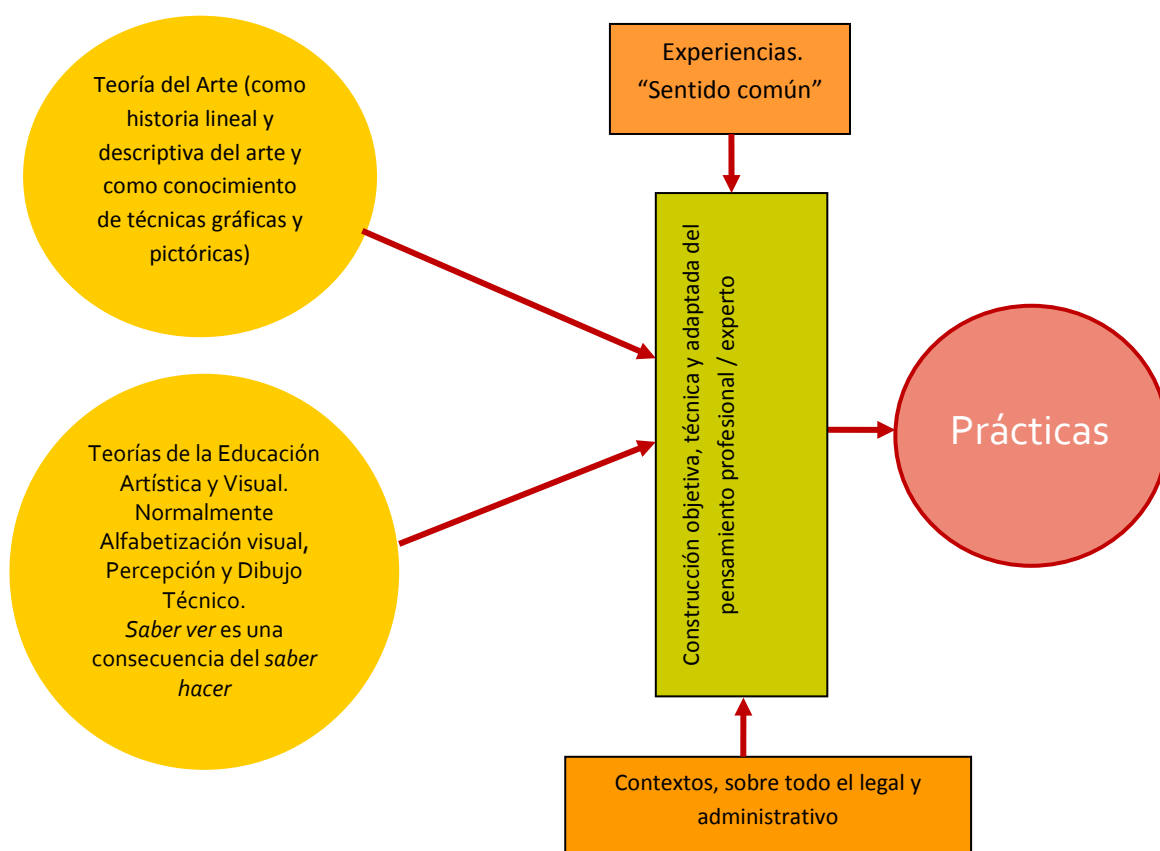


Gráfico 11-1. Relación entre teorías y prácticas según el realismo ingenuo. Elaboración propia a partir de los cuestionarios y entrevistas

Desde la experiencia se puede observar directamente que las teorías que circulan en los ámbitos profesionales muestran normalmente una estructura poco flexible y generalista, y son justificadas en ocasiones desde una retórica que idealiza la enseñanza, se dirige a un alumno “modelo” que sólo existe en los manuales y considera el currículum un espacio neutro, sin tensiones culturales, ni sociales, ni ideológicas (Acaso, 2009:179). Además, las teorías (aunque también las prácticas) suelen presentar los principios de la didáctica del arte y la visualidad mediante enfoques reduccionistas, a partir de una estructura dicotómica y lineal que invade todos los discursos, simplificando una realidad compleja y pluridimensional. Los ejemplos y la casuística son muy variados, así se enfrentan un currículum “consensuado” frente a un currículum abierto, una enseñanza para la experiencia estética y crítica de la cultura visual frente una enseñanza academicista y de procedimientos sin situar, la evaluación de procesos o evaluación de productos...; la lista de enfoques didácticos presentados de manera dicotómica sería interminable.

Las teorías y discursos elaborados y presentados así, chocan con la realidad cuando se intentan aplicar en contextos reales, los cuales son concretos y problemáticos por definición. Esta era la razón principal por la cual, la teoría no suele gozar de una adecuada aceptación entre los docentes, “los “prácticos”.

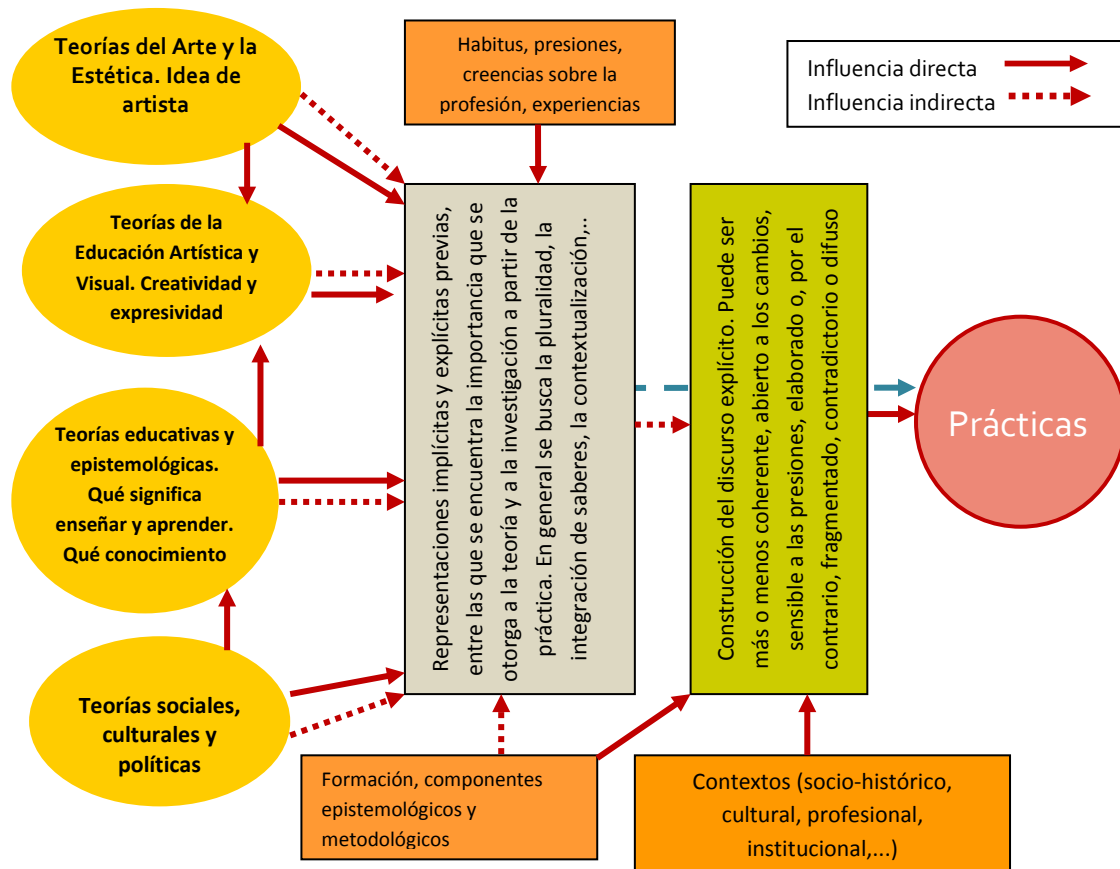


Gráfico 11-2.-Representación de las relaciones dinámicas referidas a la relación entre teorías y prácticas docentes en el área de Educación Plástica y Visual. Relación entre teorías, representaciones, hábitos, contextos y prácticas. Elaboración propia

Otro aspecto conflictivo en la elaboración y transmisión de teorías es el relacionado con la dialéctica entre la investigación de la didáctica general y la investigación de la didáctica del arte y la visualidad. En el caso de las didácticas específicas (o especiales), la construcción teórica también incluye la elaboración de pensamiento referido al área de conocimientos de que se trate, la dificultad radica en que la teoría elaborada presente un cuadro general en el que queden reflejadas las conexiones entre principios teóricos generales y principios específicos del área, sus desarrollos históricos y epistemológicos, así como sus consecuencias prácticas para la educación artística. La

elaboración teórica centrada exclusivamente en la práctica de la actividad artística, desplazaría posiblemente la teoría del área hacia el aislamiento y el peligro del empobrecimiento cognoscitivo. Conscientes de estas limitaciones, siempre ha existido en nuestro ámbito de investigación una muy consolidada línea de interpretación teórica de la educación artística en el sentido amplio, que ha integrado con gran dominio, los dos grandes ejes temáticos, la teoría de la educación y la teoría del arte y la educación artística y estética, imbricándolos con las dos formas sustantivas de crear conocimiento: la teoría y la práctica (por ejemplo, Efland, 2004; Eisner, 2000; Freedman, 2006; Hernández, 2000; Agirre, 2005; Barragán, 1997; Marín Viadel 2006c)

La integración de esta perspectiva plural presenta dificultades de orden teórico (relacionar lenguajes y conceptos), de orden práctico (creación de espacios de reflexión conjunta) y de naturaleza ideológica (disolver esquemas previos, actitudes defensivas, etc.), pero su desarrollo es necesario, pues puede aportar un gran impulso epistemológico y un importante basamento ético-profesional. Sin embargo, conviene prevenir dificultades y reacciones, sobre todo relacionadas con el choque entre concepciones diferentes de lo que es la interacción entre las áreas constituyentes de la educación artística (por ejemplo Arheim, 1979; Wilson, Hurkitz y Wilson, 2004; Parini, 2002; Cuenca, 1997).

Considerando el gráfico 11-2, observamos la complejidad derivada de las diferentes vinculaciones que se dan necesariamente entre los 4 núcleos teóricos; abordaremos a continuación las relaciones referidas a la teoría y la práctica, que son las que nos interesan en este capítulo. En general, se acepta que la educación artística, como todo proceso de enseñanza y aprendizaje, es una actividad práctica, sin embargo comparte con la elaboración teórica algunos aspectos epistemológicos. Carr (1996) lo expone así:

"... aunque [...] no se ocupa de elaborar teorías y explicaciones, la educación es semejante a las prácticas teóricas por tratarse de una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos dan sentido sus practicantes, a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir. A este respecto, cualquier persona que se ocupa en tareas educativas debe poseer ya alguna "teoría" –no menos que quien se dedique a cometidos teóricos- en virtud de la cual se desarrollen sus prácticas y se evalúen sus logros"

La analogía de la actividad docente, de naturaleza eminentemente práctica, con la elaboración teórica, va más allá de la constatación de que los docentes, para enseñar, dispongan de teorías, en este sentido resumimos los elementos comunes que explica el mismo autor:

- Ambos procesos son, en cierto grado, productos de sistemas de ideas más o menos consolidadas, que tienen la función de servir de marco cognoscitivo para dar sentido a la experiencia vinculada a un contexto.
- Como consecuencia del punto anterior, tanto la elaboración teórica como la actividad docente, tengan la orientación que tengan, se asientan en tradiciones epistemológicas a las que se incorporan gradualmente, unas veces de manera más consciente que otras, sin que esta condición signifique que, en muchas ocasiones, los sujetos puedan construir sus teorías o prácticas desarrollando recorridos de manera autónoma, unas veces con más coherencia y complejidad que otras.
- Aunque cada sistema de ideas emplea un conjunto interrelacionado de conceptos, supuestos, axiomas, etc. de manera coherente, cada sujeto asume este sistema de manera diferencial en función de múltiples factores, aunque siempre con una determinada orientación.

- Los profesionales, teóricos o docentes, encuentran en su labor cotidiana tópicos que no se explican desde el sistema de ideas que han adoptado como su referente, evidenciándose una discrepancia significativa que apremia su solución. En general, tanto entre los teóricos como entre los docentes es frecuente observar la puesta en práctica de dos alternativas, entre otras posibles: o bien aceptando o normalizando la contradicción, o bien tratando de encontrar otros métodos que pudieran brindar los mismos sistemas de ideas que permitan reconducir los problemas. Difícilmente se buscan otros marcos epistemológicos u otras perspectivas ideológicas.

Desde esta perspectiva, se comprende que Carr (1996) utilice términos como *práctica teórica* para referirse a la enseñanza, poniendo el énfasis en la necesaria relación entre las prácticas y las teorías que les informan, sean éstas más o menos visibles o conscientes.

En general, en el proceso de evaluación de contenidos y métodos de enseñanza, cuando éstos dejan de ser efectivos, pocas veces se dirige el foco de estudio, aunque sea de manera complementaria, a las teorías sobre la enseñanza, el rol profesional, etc. que subyacen en las prácticas docentes; atribuyendo, en bastantes ocasiones, las causas de las dificultades a razones externas. No se trata tanto de responsabilizar a los profesores de los problemas de aprendizaje como de analizar e interpretar correctamente, racionalmente, todos los factores que inciden en los contextos reales, representando un mapa complejo de la situación, con el fin de realizar propuestas con posibilidades de darles solución. Por lo tanto, una condición necesaria para el cambio implica el conocimiento de las teorías implícitas que están en la base de las prácticas educativas.

Por la razón antes expuesta, los problemas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos concretos se pueden solucionar desde posiciones que, en "teoría", son potencialmente más eficaces si los docentes interpretan adecuadamente la situación y el contexto, adquieren conciencia de la misma y toman las decisiones más apropiadas, a la luz del marco conceptual que ya disponían o, en su caso, modificaron intencionadamente. Si admitimos estas afirmaciones podemos concluir que la teoría es útil si no se elabora al margen de los "contextos teóricos y prácticas en la que se pretende aplicar" (Carr, 1996: 58).

Desde este punto de vista, la teoría no pretende ser una guía de principios y conceptos que deben ser aplicados o cualquier otra forma de conocimiento "metafísico" y voluntarista, no es un "debe ser", antes al contrario, la teoría consiste en un proceso de sometimiento a la crítica del conjunto de premisas, creencias, ideas asumidas por tradición y justificaciones a la luz de la racionalidad histórica, social y "práctica"; en este sentido, la teoría tiene la misión cognoscitiva y ética de transformar la práctica mediante cambios en la comprensión de la educación artística y visual, y en la deliberación entre las diferentes agencias y personas que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carr y Kemmis, 1988: 107). No se trata tanto de una relación unidireccional de la teoría hacia la práctica, como de cambiar una conciencia acrítica por otra racional, y del cambio desde una aceptación ciega de la tradición y la costumbre por otra conciencia más reflexiva y problematizadora.

Entre las funciones de esta manera de entender la relación entre teoría y práctica se encuentran, por un lado, el desarrollo de la acción didáctica como una actividad inserta en la "racionalidad práctica" y, por otro lado, el docente como un profesional emancipado, reflexivo, con una conciencia crítica que asume un compromiso por el cambio trabajando de manera colectiva, deliberando y autoevaluando sus prácticas, exponiendo sus supuestos básicos y examinando sus valores y creencias implícitas desde una actitud abierta.

En este enfoque tiene poco sentido hablar de una teoría didáctica de la educación artística en sus concepciones convencionales, como teoría académica, pues no ofrecería las soluciones que se demandan desde la "racionalidad práctica". La consecuencia fundamental de esta idea, es que el profesorado de Educación Plástica y Visual, como sujeto reflexivo, autónomo y crítico que tiene que interpretar, comprender e intervenir en el aula, en el currículum y en el centro para cambiar, constituye un factor esencial para que una relación teoría-práctica dirigida hacia el desarrollo de la autonomía de los sujetos y de una conciencia cívica y social, se desarrolle conforme a los propósitos manifestados, por lo tanto, la formación inicial y la formación permanente deben cuidarse de manera especial, lo que quiere decir dotarlos de un pensamiento, una actitud y conciencia para abordar los problemas concretos, complejos e inesperados a los que se van a enfrentar, de manera solvente y ética. Como dice Carr (1996: 60)

"... el éxito... depende por completo de la medida en que puede estimularse a los profesores para que conozcan y comprendan de forma más perfeccionada y eficaz sus propios problemas y prácticas".

Y más adelante, refiriéndose a la teoría (como investigación educativa) escribe:

"la única tarea que puede emprender... consiste en desarrollar teorías de la práctica educativa intrínsecamente relacionadas con las propias explicaciones que los profesionales dan de lo que están haciendo, que mejoren la calidad de su participación en esas prácticas y, por tanto, las permitan ejercer mejor" (Carr, 1996: 61).

La propuesta de relación entre teoría y práctica adquiere así una nueva dimensión en la que cada parte no precede ni depende de la otra, sino que interaccionan en una estimulante relación dialéctica. Sin embargo, las interpretaciones parciales y el variado significado de este enfoque relacional entre teoría y práctica son más frecuentes de lo que fuera deseable. Ya hemos aludido a la tendencia a que uno de los dos factores del binomio tenga la pretensión de considerarse hegemónico, evitando la reflexión integrada desde ambos lados, manteniéndose, una vez más, el dualismo simplificador que separa el saber y el hacer, el pensamiento y la acción, legado de la tradición clásica occidental.

En nuestro ámbito profesional los ejemplos pueden ser múltiples y de muy variada naturaleza, propondremos algunos para ilustrar disonancias entre teoría y práctica que pasan desapercibidas: la teoría de que todos los sujetos interpretamos los mismos significados y damos el mismo sentido a las imágenes y las obras artísticas que observamos; la teoría de que la armonía estética y el canon occidental se fundamentan en un conjunto de elecciones estéticas racionales y, por lo tanto son universales; la teoría piagetiana, de que todo el alumnado alcanza un estadio de desarrollo cognitivo determinado al cumplir una edad concreta, con un margen de error temporal pequeño (a pesar de que el propio Piaget reconoció que lo realmente valioso de su teoría es la secuencia de estadios y no tanto la compartimentación de edades)

11.4 LA CONCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA

No se suele cuestionar el significado de práctica docente, pues consideramos que es un concepto claro, que no implica otras consideraciones más que las que todos los investigadores y profesores entienden por tal concepto: la práctica es lo que hace el profesorado en clase. Sin embargo, la cuestión no es precisamente tan sencilla, en primer lugar porque es un término polisémico y, en segundo lugar, porque la historia del concepto ha evolucionado incorporando todo un conjunto de añadidos y significados solapados que acaban por modificarlo y difuminarlo. En nuestra área de conocimiento se puede comprobar esta polisemia en los diálogos entre profesores en reuniones de

departamento o en cursos de formación, encontrándose diferentes significados que se dan al concepto “práctica”, entre los que son frecuentes los siguientes:

Práctica como desarrollo docente	1º - Acumulación gradual de conocimientos, de recursos, actividades, sistemas de organización y evaluación, referidas al área de la especialidad, adquirido en el transcurso del tiempo.
Práctica como dominio técnico y explicación de la materia	2º - Dominio de técnicas y procedimientos artísticos y gráficos que aporta solidez para plantear actividades y resolver dudas de los alumnos, conseguido en el desarrollo práctico de las clases.
Práctica como control	3º - Competencia para resolver las situaciones académicas y relacionales que se plantean a diario en el aula de EPV mediante diferentes sistemas comunicativos y administrativos.
Práctica como aplicación de teorías	4º - Experiencia adquirida en la aplicación en el aula de teorías referidas a la materia.

Tabla 11-3. Elaboración propia a partir de Carr

Pero existen otras concepciones diferentes de práctica que tratan de complementar o superar estas visiones, que se consideran cuando menos simplificadoras. Los enfoques críticos tratan de incorporar componentes históricos, sociales y culturales que condicionan la práctica y que suelen quedar invisibilizados; así, con una mirada más extensa de la práctica se mejoraría la conciencia profesional, su capacidad para el cambio, las formas de pensamiento que favorece y su potencia real para construir lo que se ha dado en llamar teoría de la práctica (Carr y Kemmis, 1988: 105).

Kemmis, en el prólogo del libro de Carr (1996: 17 y ss.), cree que se debe cambiar la concepción de lo que se entiende por práctica docente si realmente se pretende transformar, en un sentido de mejora, proponiendo que la práctica debe concebirse como algo *construido*, para poder comprender mejor su naturaleza. El mismo investigador continúa desarrollando de manera eficaz los componentes desde donde se construye, de manera explícita e implícita, la práctica, tratando de demostrar que la práctica “no es un mero *hacer*”; la práctica no es sólo un conjunto de determinaciones técnicas, instrumentales, que se observan a partir de las acciones docentes. La práctica está cargada de elementos simbólicos que determinan su desarrollo, construyéndose en cuatro planos, según Kemmis (en Carr, 1996:23).

1º) en el plano de las **intenciones del docente**, como sujeto de su acción didáctica, la cual es un producto de su experiencia profesional, de su historia personal, de sus creencias y de su forma de relacionarse con el resto de agencias. Por ejemplo, el compromiso por evidenciar las teorías implícitas o la intención de crear condiciones materiales y emocionales para el tratamiento de la diversidad, el abordaje de valores y actitudes sociales a partir de la interpretación crítica de la cultura visual o el desarrollo de estrategias para favorecer la expresión de los estudiantes “invisibles”.

2º) Otro plano es el **contexto social y cultural**, pues el docente no está aislado, y co-construye su práctica también a partir de sus relaciones con otros docentes, con alumnos, a partir de la interacción entre los diferentes niveles de contextos (local, autonómica, estatal y paraestatal) en los que se halla inmerso. Nosotros, en este punto, complementaríamos la propuesta de Kemmis con la dimensión cultural, pudiéndose sustituir el término social por socio-cultural o social y cultural. De esta manera incorporaríamos la dimensión cultural en el sentido amplio que le dan los investigadores

sociales, rescatando la influencia en las prácticas docentes, que tiene su origen en la cultura académica o la cultura escolar, ambas entendidas como un conjunto de disposiciones, actitudes, estructuras de interpretación, circulación de símbolos, etc., que se producen en el seno de las instituciones académicas o escolares respectivamente. Por ejemplo, la mayor o menor influencia que puedan tener determinados rituales que se reproducen de manera frecuente en la labor profesional, como son las evaluaciones, o la influencia que puede tener determinadas ideas que se repiten reiteradamente por determinados grupos sociales o profesionales.

3º) En el **plano histórico**, entendido éste en dos niveles. En primer lugar, como comprensión de la evolución de la propia práctica y de las situaciones (personales, didácticas, etc.) que conforman el devenir cotidiano. En el núcleo de este plano se halla la consciencia de que la práctica docente es un proceso dinámico que se va configurando gradualmente, en una cadena compleja de antecedentes y agencias.

En segundo lugar, como comprensión de la actividad didáctica que, con sus especificidades, está inserta en alguna tradición, más o menos consolidada, de prácticas de la educación artística. Un componente sustancial que ayuda a dar sentido a la práctica es el conocimiento de diferentes teorías de la práctica docente, de la que forman parte tanto conocimientos de la didáctica del arte, como de la teoría de la educación y de las ciencias sociales. Por ejemplo, para tomar decisiones sobre los contenidos que deberían tratarse en clase puede elaborarse una lista temática para “negociarla” con los alumnos y llevarla a cabo mediante la metodología de proyectos colectivos; estos procedimientos didácticos pertenecen a la didáctica crítica en su enfoque deliberativo. A la vez, para elaborar dicha lista se puede tomar como referencia el análisis posmoderno de la sociedad y su concepción del arte y la cultura, en sus versiones o adaptaciones didácticas obviamente. (Freedman, 2006; Mirzoeff, 2003). Para que esta propuesta, que ciertamente puede parecer novedosa o sugerente, tenga coherencia interna, validez didáctica y sentido educativo, y resulte útil a los estudiantes, el docente que lo incorpore al diseño curricular debe conocer, por un lado la Teoría Crítica aplicada a la educación artística (Efland, Freedman y Stuhr, 2003; Escaño y Villalba, 2009; Young, 1993), además de diferentes teorías que han asimilado, de manera creativa, integrada y coherente, conceptos provenientes de las ciencias sociales, a partir de los autores críticos con el desarrollo social y cultural contemporáneo (por ejemplo, Bauman, 2009; Eagleton, 2005; Morin, 2004). El conocimiento histórico de las diferentes teorías prácticas determinarán, en parte, la comprensión que el docente haga de esta propuesta, de su coherencia, pudiéndose caracterizar al final de interesante o confusa y artificial.

4º) También la práctica se construye en el **plano socio-político**. Efectivamente, muchas de las decisiones que se toman, tanto en el diseño como en el desarrollo del currículum, que deberían ser evaluadas y reflexionadas posteriormente, están orientadas desde valores y análisis de la realidad, por ejemplo en la selección de contenidos, en el discurso sobre el arte y la cultura visual, en la elección de imágenes, objetos y obras, incluso en la forma de explicar y dar significado y sentido a las diferentes actividades cotidianas del aula subyacen valores sociales y orientaciones políticas, en su sentido más amplio y sociológico.

Además, enfocando desde otro ángulo, en la clase de Educación Plástica y Visual, como en las demás materias, se genera, se reproducen o se modifican las relaciones humanas entre las diferentes personas que participan, conformadas desde diferentes posicionamientos

que pueden ser más o menos abiertos y democráticos o establecidos desde intenciones de dominación e imposición de ideas, limitando así el desarrollo autónomo y crítico del alumnado (Hernández, 2000; Giroux, 2001)

Ser conscientes de que detrás de las decisiones curriculares, de casi todas, se encuentran sistemas de ideas, maneras de comprender el mundo y las relaciones humanas, proporciona un mayor compromiso con las relaciones plurales, abiertas al diálogo y, sobre todo, con los valores educativos. Esta consciencia se puede considerar como una condición para superar la tendencia al burocratismo y abandono profesional que se manifiestan a veces en las actitudes del profesorado y en los documentos curriculares institucionales y de aula, redactados éstos con buenos propósitos que no consiguen ponerse en práctica.

Estos cuatro planos que conforman la práctica docente no actúan de manera acumulativa ni unilateral, sino de manera interactiva y sistemática, como el principio fundamental de la Escuela de la Gelstat, el resultado final de la interacción de estos cuatro planos es más profundo y, en todo caso, diferente que la suma de las cuatro acciones por separado. Además, la significación que adopta la práctica educativa en un momento dado es provisional y cambiante en el devenir de acontecimientos de toda clase que ocurren en el aula y en el Centro a diario, lo que nos permite afirmar que la naturaleza constructiva de la práctica es dinámica, aunque posiblemente presente una estructura en capas de significado, siendo más resistentes al cambio las capas más profundas, es decir, las vinculadas a las representaciones profesionales más arraigadas (el rito de la evaluación, por ejemplo) y las vinculadas a aspectos emocionales e identitarios, como pueden ser la autoimagen personal y el rol interiorizado del profesor convencional.

Sobre este mapa complejo de elementos cambiantes y otros muy consolidados, Bordieu (1999:19) propone a través de su concepto de *habitus*, que el contexto histórico, social, cultural, económico y político generan una estructura simbólica (Marqués, 2008: 279), una red de significados que toman cuerpo en forma de ideología que condiciona el pensamiento y, sobre todo, las prácticas (Bordieu, 1999:203) de manera sutil, imperceptible y relativamente estable. En palabras de Bordieu (en Marqués, 2008: 268):

"El habitus no puede ser modificado a capricho del sujeto. Su misma existencia es el resultado de un duro y tácito proceso de formación que no deja aflorar a la conciencia más que sus componentes de menos relevancia".

Bordieu, como otros muchos investigadores sociales, consolida la idea de que un simple acto de reflexión no es suficiente para cambiar una estructura mental que no es un fiel reflejo de una estructura social, pero sí se parece mucho.

Como en otros aspectos de la actividad docente, la construcción de la práctica constituye un campo de tensiones y conflictos entre enfoques y significados teórico-prácticos diferentes que pugnan por ser hegemónicos mediante el desarrollo de estrategias, discursos, estéticas, normas y tendencias, que configuran el *habitus* que introduce y fija disposiciones en los sujetos, en cuya base subyacen sistemas de pensamiento. En nuestra materia, por ejemplo, es ya clásica la pugna por la influencia entre el enfoque formalista v.gr. el de la psicología de la percepción de Arheim (1999), y enfoques que vamos a denominar cognitivistas, destacando entre otros a Eisner (2004) o Efland (2004).

Además del *habitus*, asumiendo la propuesta de Castro, Castro y Morales (2005), el profesorado se mueve por intereses y condiciones de distinta naturaleza, está, por ejemplo, influido por la experiencia vital y por su estructura biológica y emocional; en palabras de los autores

mencionados, los docentes decidirían y actuarían influenciados por estructuras (aunque este término no lo utilizan por su vinculación al estructuralismo) simbólicas que denominan *habitus* (condiciones de lo material, institucional y social), *fluxus* (actuación del azar y del tiempo que pasa), *socius* (sentido de lo colectivo, el deber, la responsabilidad, los principios), *corpus* (desde el campo de la necesidad a la influencia de lo biológico-cognitivo y de la experiencia) y *animus* (deseo, placer, miedo,.. es decir, lo emocional). La influencia conjunta de estas determinaciones constituye la subjetividad, cualidad que hace de cada sujeto único y diferente.

11.5 LA ACCIÓN COMO IMPULSO Y LA ESTRUCTURA COMO SUSTRATO EN LA GENERACIÓN DEL SENTIDO DE LA PRÁCTICA

Una de las controversias más intensas que se han producido en el seno de las ciencias sociales en las últimas décadas se ha fraguado en torno a la relación entre *acción* y *estructura* que ha implicado a muchas áreas de conocimiento entre las que se encuentran el estudio del currículo, la construcción de conocimiento o la investigación del cambio social (a través, por ejemplo, de la acción educativa)

11.5.1 La acción

El núcleo del debate se sitúa en torno a la relación entre individuo, sociedad y racionalidad, interesándose por el modo en que estos tres polos se integran y condicionan. En nuestro caso, nos interesa, pues nos puede ampliar la comprensión de la naturaleza compleja de la construcción de las prácticas y de las teoría-prácticas del profesorado, en tanto que su acción no sólo responde a decisiones racionales sino que, además, está condicionada por un conjunto de determinaciones, presiones institucionales, estructuras burocráticas y contextuales, componentes subjetivos irreductibles, etc. a las que antes hemos aludido.

Las diferencias sociales, culturales y educativas, en lo relativo a la dialéctica entre individuo sociedad, componen un amplio mapa que podría representarse dividido en dos grandes conjuntos diferentes, aunque comunicados (Castro, Castro y Morales, 2005: 265): el grupo de las “influencias del sistema social” y el grupo de las “influencias de la acción” (esta división es algo esquemática, pero la consideramos adecuada en este momento de nuestra exposición).

Los enfoques del sistema social consideran al individuo como un sujeto pasivo, determinado en su desarrollo vital y cognoscitivo por las condiciones sociales y materiales, es decir, por la sociedad. Las personas quedan colonizadas en sus valores, creencias y decisiones por los sistemas normativos y estructurales, de manera que se garantice el funcionamiento del conjunto. En este caso la acción se concibe como la acción social que condiciona al individuo.

Los enfoques de la acción conciben la sociedad como el resultado de la interacción entre los individuos, pero en la mayoría de las teorías de este grupo también se incluye, como ingrediente complementario, la acción individual. En este caso, la sociedad es, por tanto, un producto de la acción de sujetos individuales y colectivos, dotados de intenciones, de lenguaje, de cultura y de historia, a lo que algunos añadirían cuerpo (necesidades, deseos, emociones).

Ambos sistemas se enraízan en tradiciones epistemológicas y antropológicas opuestas. La primera, con un fuerte carácter pesimista, mecanicista y nomotético; el funcionamiento social se garantiza mediante la coerción, la imposición de la tradición y la interiorización de representaciones a partir de la ritualización de la cultura y de la educación.

Por otra parte, los enfoques del segundo conjunto comparten una visión optimista basada en "la autonomía de la voluntad y en su capacidad para construir creativamente formas de interacción social armoniosas. Lo social se concibe como la obra del hombre, su creación y su responsabilidad, y emerge de la muy humana capacidad de proyectar e interpretar el sentido subjetivo que atribuimos a las situaciones y las cosas, e incorporarlo conscientemente a su propia acción" (Castro, Castro y Morales, 2005: 266).

11.5.2 La estructura

El otro polo de la dialéctica se encuentra en la estructura, ésta se entiende como un conjunto de elementos de naturaleza social, como puedan ser las normas, las instituciones, los patrones, los rituales sociales que desarrollan y conservan relaciones estables, conformando el inmenso, complejo e invisible tejido social.

En el ámbito educativo, el concepto de estructura ha tenido una gran influencia a partir de las aportaciones de Piaget: éste introdujo el concepto de estructura cognitiva o esquema, habiendo logrado una cierta integración complementaria con algunos aspectos del enfoque de la acción.

La crítica al estructuralismo se produjo en multitud de frentes, pero destacamos uno que nos parece fundamental: el constructo de estructura de los sistemas sociales impone una concepción estática que limita la comprensión de la inmensa urdimbre de relaciones dinámicas de distinta naturaleza entre sus elementos constituyentes, modificándose dicha "estructura" de manera evolutiva. El estructuralismo se asocia a la metáfora de una gran máquina inmóvil y poco flexible.

El estructuralismo, como orientación general, no puede dar cuenta de la fluidez y del cambio que se dan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que intervienen de manera intencionada y azarosa múltiples factores imprevisibles, caóticos, *fluidos* o *líquidos* dice Bauman (2009)...., que no pueden encerrarse en estructuras. Sin embargo, algunas acomodaciones estructurales aplicadas al ámbito del aprendizaje y desarrollo, han producido aportaciones interesantes como puedan ser las de Piaget o las de Vygotski. El primero por su formulación de conceptos como *esquema de aprendizaje* o los denominados *procesos de asimilación y acomodación* y, sobre todo, por la *estructura del desarrollo en etapas*, lo cual ha influido de manera sustancial en propuestas concretas del desarrollo artístico, en estadios como, por ejemplo, la elaboración de Parsons (en Efland, 2004: 52). Por su parte Vygotski (1996) realiza una síntesis muy interesante entre el enfoque estructuralista y la teoría de la acción, elaborando uno de los conceptos más interesantes que hasta el momento se han desarrollado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la "*Zona de Desarrollo Próximo*". Volveremos a la misma en el capítulo sobre el aprendizaje del arte y la cultura visual. Pero la propuesta de Vygotski nos interesa en este momento porque constituye un ejemplo muy ilustrativo, de relación entre teoría y práctica: Vygotski parte de una combinación muy integrada entre intuiciones que tienen su origen en una reflexión sobre la práctica, por un lado y, por otro lado, de una base teórica muy general: una teoría del cambio en base a la acción.

Vygotski representa, pues, ese proceso creativo que sintetiza de manera productiva la estructura y la acción, la teoría y la práctica. En lo que respecta a este último par dicotómico de orientaciones investigadoras, Vygotski evita la atracción simplificadora de priorizar uno de los dos polos, comprendiendo que no puede desarrollarse correctamente el uno sin el otro, estableciéndose, como metodología básica, una relación dialéctica entre ambos.

Reconociendo que casi siempre, en la base de toda acción compleja y reflexiva, como la del diseño y desarrollo curricular de la Educación Plástica y Visual, subyace una teoría que la impulsa y la

dota de significado, también es preciso decir a continuación que el desarrollo práctico de esa teoría en contextos reales siempre acaba modificando los presupuestos teóricos de partida, como no podía ser de otra manera, pues es la realidad la que manda, o lo que percibimos como realidad, que en ocasiones logra transformar de raíz la teoría inicial sobre la que se fundamentaba la acción didáctica.

Los diversos “racionalismos” de la acción, han privilegiado siempre la teoría con respecto a la práctica, como dice Kemmis (en Carr, 1996: 27), al considerar dichos racionalismos que no puede existir una práctica que no esté guiada previamente por una teoría; esta afirmación, sin embargo, no da cuenta de los casos en que se construye teoría basándose en la práctica, como trataremos de exponer en el apartado siguiente. Si bien es cierto que la elaboración teórica, a partir exclusivamente de la práctica, presenta limitaciones y riesgos como ya demostró la etnometodología (por ejemplo Coulon, 1995: 38) en las atribuciones de significado entre las estructuras “micro” y las “macro”, necesitando haber desarrollado, para la interpretación del currículum artístico y las relaciones que se dan en el aula, una cierta sensibilidad y una arquitectura cognoscitiva que favorece la captación de situaciones, símbolos y representaciones que son, al fin y al cabo, las mediaciones que configuran el sentido.

En la otra orilla de los riesgos que acechan a una sobrevaloración de una teoría “sin práctica” se encuentra el uso del saber (la teoría) con intenciones de poder, como ya evidenciaron desde distintas perspectivas, tanto Foucault como Bordieu. El primero, en su estimulante estudio de las relaciones entre saber y poder, llama la atención sobre el dominio excesivo y poco edificante de los intelectuales y científicos sociales (teóricos) sobre otros sectores relacionados con ellos que son los intelectuales comprometidos y los prácticos, en nuestro caso los profesores de educación plástica y visual, a los que se les suele acotar su acción o marginar sus contribuciones por el motivo de que son los que actúan “dentro” de la realidad, siendo quizás esta idea un resto de la visión platónica de que la realidad contamina la idea.

Por su parte, Bordieu nos ofrece un análisis sobre la construcción del saber en relación con la práctica y el poder desde un ángulo diferente. Este investigador francés, ejemplo de integración dialéctica entre teoría y práctica, advierte del poder que transfiere el lenguaje a los teóricos (poder simbólico) legitimado en el campo académico por razones históricas. La construcción de teorías culturales y educativas debe originarse a partir del estudio de la realidad, y, en consecuencia, del desarrollo del saber práctico, si quiere transformarla (Bordieu, 1999: 33).

Sin embargo, este enraizamiento del saber en la práctica no lo reduce Bordieu a lo que saben los que están en contacto con la realidad, problematizando también, a través de uno de sus instrumentos más conocidos, *el habitus*, lo que hacen los prácticos, que también en su campo de acción determinan y contribuyen a configurar *habitus* con un cierto desarrollo de poder simbólico interno, que no es precisamente socialmente avanzado (Marqués, 2008:166). De manera indirecta, Bordieu plantea la relación entre teóricos y prácticos como una tensión, muy invisibilizada, entre poderes simbólicos anclados en ambas formas de producción de la acción, en este caso didáctica. Para evitar posicionamientos defensivos inútiles, el pensador francés apela a la responsabilidad y la actividad profesional bien hecha en ambos ámbitos (Marqués, 2008: 167 y ss.)

Sobre el poder simbólico de la práctica, Bordieu enfatiza en otro estudio (2008), el lenguaje como potente configurador de mundos simbólicos que colonizan el pensamiento y los cuerpos de los sujetos. Advierte contra la creencia de que el pensamiento ordinario o sentido común, que por sistema simplifica la realidad, pues considera que el mundo es tal y como se presenta a nuestros sentidos, pueda tener el potencial suficiente para desvelar la realidad sin necesidad de penetrar en la complejidad anidada en su profundidad oculta. En nuestro caso, por ejemplo, las investigaciones

educativas no deben contar sólo con las experiencias de los sujetos, pues las estructuras académicas, las instituciones artísticas y culturales, las relaciones educativas, los rituales y roles que estructuran los *habitus* cotidianos del profesorado se “*enraízan gracias a la complicidad que éstos mantienen con ellas, debidas al proceso de interiorización*” (Marqués 2008)

Bordieu coincide, por tanto, con otros investigadores que hemos tratado anteriormente en que la relación más pertinente entre teoría y práctica es la dialéctica.

11.6 EL INTERÉS QUE ORIENTA LA PRÁCTICA EN EL DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA CULTURA VISUAL COMO TEORÍA APLICADA

Como venimos diciendo, el discurso docente, como referente externo de lo que supuestamente piensa y cree cada profesor respecto de todos aquellos aspectos relacionados con las representaciones, actitudes, expectativas, valoraciones y técnicas, es construido e interiorizado.

Tiene características propias en cada sujeto y en cada contexto; y, aunque es muy estable, evoluciona en diferentes direcciones, muy lentamente, dependiendo de múltiples factores idiosincrásicos y contextuales.

En otro apartado nos hemos referido a los planos en los que se construye el discurso, uno de los más influyentes es el “*habitus*” profesional docente, compuesto por creencias de “sentido común”, ritos (por ejemplo la forma y el sentido de la evaluación), prácticas hegemónicas (por ejemplo la elección de contenidos mayoritariamente academicistas), roles profesionales que son fundamentalmente esquemas de respuestas ante situaciones y, finalmente, teorías relativas a la didáctica de la educación artística, a la sociedad y a los individuos.

El discurso docente comprende no solo las racionalizaciones, representaciones y valores explícitos, sino también un conjunto de esquemas inconscientes y teorías implícitas que son vitales para dar un significado completo y activo, tanto para interpretar el mundo como para actuar en él.

Este conjunto de disposiciones se estructura jerárquicamente produciéndose, en el esquema cognitivo interno de los sujetos, diferentes niveles en cuanto a su anclaje, flexibilidad para el cambio, lógica o coherencia interna y complejidad cognoscitiva.

En cualquier caso, el profesorado, unas veces más consciente que otras, percibe el sistema educativo, el social y el cultural como un campo en conflicto entre teorías y paradigmas rivales, adoptando, en el momento de diseñar el currículum o de evaluarle, formas de razonamiento ecléctico, actitudes contradictorias, incluso en algunos casos crisis de identidad (Esteve, Franco y Vera, 1995:42). Giroux, reflexionando desde una perspectiva muy general, invita a superar el cinismo e integrar conciencia, teoría y práctica (Giroux, 2001: 135).

Algunos investigadores educativos, como Giroux, consideran que los educadores no debemos caer en un enfoque de la relación entre teoría y práctica reductor, inhibitorio o confuso, desde el punto de vista de la aceptación y adscripción a modelos curriculares, considerando a éstos como “ciencia aplicada” (Hargreaves, 2005:218). Estos investigadores centran así su atención en la forma de razonamiento del profesor, que tendrá que diseñar, desarrollar y evaluar el currículum; en este sentido Schwab, citado por Carr y Kemmis (1988: 35), recuperando y adaptando las formas de razonamiento que ya distinguía Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*, nos propone tres tipos de razonamiento que se

utilizan en la construcción de la teoría-práctica: el *razonamiento técnico o instrumental*, el *razonamiento práctico* y el *razonamiento teórico*, que algunos denominan “científico” o “teórico puro”.

- El *razonamiento técnico o instrumental* es el que toma como guía la lógica organizacional o la de la funcionalidad medios-fines dirigida a la resolución de problemas, sin que medien conceptos de valor ni de principios éticos: el sujeto conoce los fines inmediatos, dispone de unos recursos y cumple determinadas reglas o normas preestablecidas. En nuestro caso, son ejemplos de razonamiento instrumental el diseño de actividades para fomentar la comprensión pero considerando como único principio decisorio el que sean fácilmente calificables o la explicación del Guernica sólo por sus características formales o la confección de una plantilla de evaluación rápida de prácticas creativas de los estudiantes. Esta forma de razonamiento se ha logrado imponer gradualmente desde hace décadas, no sólo en el ámbito educativo, sino en la cultura y en toda la sociedad en general, constituyendo toda una ideología, la cultura tecnocrática, en la que muchos individuos, consciente o inconscientemente, fundan las esperanzas de cambio social. Con estas afirmaciones no pretendemos infravalorar ni descartar por innecesario la razón instrumental, sino problematizar su función y revisar su lugar en las Ciencias Sociales: La razón instrumental es necesaria aplicarla en casi todas las actividades o proyectos de las personas y colectivos, pues es el que determina las estrategias para lograr los fines en todo programa de actuación, si no se dispone de un pensamiento estratégico difícilmente se podrá llevar a cabo cualquier propósito complejo; el aspecto que creemos que se debe cuestionar es la hegemonía que ha tomado como forma de pensamiento director y de legitimación de formas de actuación, hasta el punto de haber desplazado o incluso sustituido totalmente a la razón práctica que veremos a continuación.
- La *razón práctica* se refiere a la forma de pensamiento que analiza y valora cuestiones éticas, sociales, políticas y relacionales, sin que el sujeto esté condicionado de manera definitiva por fines (inmediatos), recursos, reglas heurísticas u otros aspectos organizacionales o formales. Es un razonamiento propio de elección entre orientaciones que pretenden la autonomía, el desarrollo cívico y la emancipación de los sujetos como centralidad. Se incluye el pensamiento del “sentido común” basado en la experiencia, aunque matizado, complementado y dirigido por valores de equidad social y cultural. En el campo del currículum de la educación artística pueden ser ejemplos de aplicación de la razón práctica la elección como objetivos del mismo nivel que los oficiales la atención a la diversidad social y cultural para evitar la exclusión o la consideración de las temáticas referidas al ecologismo, la igualdad de género o el interculturalismo, como contenidos fundamentales tratados desde la cultura visual, incorporándolos en la actividad cotidiana de la educación artística y visual, y no como un tratamiento aislado de un día durante el curso escolar.
- En tercer lugar, la *razón científica o teórica* se refiere al razonamiento exclusivamente centrado en la producción del pensamiento teórico o cuestiones intelectuales. Pueden ser ejemplos, en nuestra área de conocimiento, el razonamiento sobre la pertinencia o no de la incorporación de conceptos como “posmodernidad”, “deconstrucción”, “belleza”, etc. en el currículum de la educación secundaria obligatoria.

Esta diferenciación de formas de razonamiento es útil y además “práctica”, en su sentido filosófico, pues abre la conciencia del profesorado para implicarse en la elaboración del currículum de una manera más comprometida con los valores, superando el rol profesional que se transmite y se

asume, que es el de la razón técnica, es decir, la adaptación del currículum oficial, sin que se problematice el carácter limitador de esta visión hegemónica frente al potencial crítico, creativo y complejizador de la razón práctica.

Interpretando también el pensamiento de Aristóteles desde la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, Jürgen Habermas desarrolla una propuesta para la comprensión de la sociedad y del cambio, que ha inspirado interesantes elaboraciones en nuestra área de conocimiento, con implicaciones educativas y didácticas desde una base epistemológica de la acción y de la comunicación, desarrollada en su "Teoría de la acción comunicativa" (Young, 1993: 43; Rodríguez Rojo, 1997: 98; Ayuste, Flecha López y Lleras, 1994: 35). Aunque abordaremos la influencia de la Teoría Crítica en la educación y en la comprensión profunda de las tensiones subyacentes en arte y la cultura en los capítulos 8, 9, 15 y 22, trataremos ahora de analizar, a grandes rasgos, la originalidad de su interpretación y su potencial aplicación a la didáctica en general y a la didáctica de la educación artística en particular.

Habermas interpreta también la teoría aristotélica de las formas de razonamiento, pero filtrándola a través del concepto de "interés" de las ciencias sociales, concretamente el interés epistemológico que orienta la construcción de teorías y de las prácticas de los sujetos y los grupos. Además de la caracterización de las ciencias sociales a partir de las funciones cognoscitivas, Habermas reconstruye la noción de *teoría* de Aristóteles, situándola en el campo de las acciones y prácticas reales de los sujetos que dirigen las producciones del saber hacia lo social, alejándola tanto del idealismo como del positivismo, este último en cuanto que reductor, mecanicista, legitimador de prácticas autoritarias e intereses economicistas (Young, 1993:21). La racionalidad teórica y crítica la fundamenta en un interés emancipador, que en el ámbito educativo pretende la autonomía del sujeto en una sociedad que busca colectivamente la libertad, la justicia y la igualdad, interpretados estos valores desde una concepción cívica, participativa y democrática (Rodríguez Rojo, 1997: 30).

La investigación como teoría-práctica crítica no se puede reducir pues a una teoría que pretende mejorar el pensamiento y la acción del profesorado, es una teoría de base epistemológica con intenciones de cambio social en todos los ámbitos y, por lo tanto, tiene las siguientes intenciones, según Kemmis (en Carr, 1996: 31) que nosotros ampliamos para una teoría-práctica de la didáctica de la educación artística:

- Una teoría práctica que incorpore la crítica ideológica.
- La organización del desarrollo de la conciencia crítica, social, creativa y democrática en grupos sociales, en nuestro caso, en el campo educativo.
- La organización de la acción educativa, insertada en la acción social para cambiar y mejorar el mundo.

11.6.1 Una teoría práctica que incorpore la crítica ideológica.

El propósito principal consiste en el desvelamiento de las formas que adopta la relación de conocimiento y las formas de poder a través de:

- Críticas de las producciones artísticas y del sistema del arte, en tanto contribuyan a la creación, mantenimiento y difusión de estructuras que conciben la cultura como mercancía o como elemento de distinción.
- Crítica de las superestructuras simbólicas, discursos e instituciones culturales, en tanto contribuyan a la mistificación de una realidad saturada de retórica y banalidad, en la que la

aparición y la fragmentación consiguen reducir el necesario análisis global y complejo de la realidad.

- Crítica a las relaciones educativas que se establecen sobre roles estereotipados que fomentan el individualismo y la reproducción de conciencias poco autónomas, acomodaticias y mínimamente creativas.
- Crítica al diseño y desarrollo de currículos que buscan la reproducción del sistema social, cultural y educativo a través del mantenimiento de objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación.
- Crítica a la estructura epistemológica hegemónica, construida históricamente sobre el positivismo y sobre dualismos.

11.6.2 La organización del desarrollo de la conciencia crítica, social y democrática en los grupos sociales del campo educativo.

El propósito fundamental consiste en la afirmación estratégica y la ampliación y circulación de la reflexión crítica en el ámbito educativo a través de:

- . Creación de grupos de reflexión y de acción que tome como centralidad la mejora progresiva del sistema educativo en general y del currículum de la educación artística y la cultura visual.
- . Creación de redes de docentes e investigadores que toman como centralidad el cambio curricular asociado al cambio cultural y cambio social.

11.6.3 La organización de la acción educativa integrada en una orientación para el cambio social y cultural.

En el campo de la didáctica de la educación artística y cultura visual implicaría, entre otros aspectos:

- Superar el academicismo incorporando en el currículum el “mundo de la vida”, es decir, objetivos y contenidos de la cultura visual relacionados, directa o indirectamente, con las necesidades, expectativas, valores y actitudes básicas para la inclusión de los estudiantes en la sociedad (Zabala, 1999: 48).
- Fomentar actitudes críticas, creativas y cívicas que afronten dialéctica y dialógicamente la creciente complejidad del mundo [Imbernon (coord.), 2002]
- Considerar la importancia de lo emocional y las relaciones con uno mismo y con los demás como un componente fundamental de la persona y de la sociedad, para lo cual la educación artística y visual constituye un pilar básico. El autoconocimiento y el manejo de las emociones como complemento imprescindible de una racionalidad equilibrada que forma parte del basamento de una educación que articula la individualidad y el sentido de idea comunitaria de justicia, libertad, igualdad y democracia (Hargreaves, 2005: 165).

Habermas no rechaza radicalmente la racionalidad técnica o instrumental, reconociendo las contribuciones que las investigaciones de las ciencias físico-biológicas y las ciencias sociales de naturaleza analítico-empírica (como la sociología y alguna rama de la psicología y la antropología) han aportado a la humanidad, como por ejemplo el impresionante desarrollo tecnológico, sin embargo se opone frontalmente a la colonización epistemológica e ideológica que las ciencias “duras”, a través del positivismo como “razón” científica y de las metodologías cuantitativistas, han logrado extender entre

las ciencias hermenéuticas (en lo que a nuestra área nos afectan algunas ramas de la psicología, la pedagogía, la antropología cultural, la estética y, por supuesto, la didáctica de la educación artística).

De manera esquemática, la relación entre los tipos de racionalidad, el interés metateórico y las formas de conocimiento que dibuja Habermas (en Rodríguez Rojo, 1997), la representamos en la tabla 11-4.

El pensamiento de Habermas tiene, desde nuestro punto de vista, un gran poder dialéctico y heurístico. En primer lugar, no sólo admite las aportaciones de las ciencias empírico-analíticas (racionalidad técnica) a través, sobre todo, de su epistemología explicativo-causal, sino que considera que la explicación de las causas puede y debe considerarse como un complemento necesario en la epistemología interpretativista que permitiría tomar conciencia de las condiciones contextuales y limitaciones sociales, estructuralmente impuestas, que obstruyen el avance la racionalidad práctica, constituida a partir de la interpretación de las relaciones entre los sujetos, y de estos con el entorno. De esta manera, los docentes considerarían más elementos en su autorreflexión sobre sus prácticas, superando las comprensiones reduccionistas de su labor y el “realismo ingenuo” que se observa en ocasiones, siendo así más conscientes de los procesos históricos, sociales y culturales que han “distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos” (Kemmis y Carr, 1988: 150).

(Meta) Teoría	Interés	Tipo de conocimiento	Mediación	Relación teoría/práctica
Técnica	Instrumental	.Positivista .Burocrático .Explicativo .Cientifista	. Resolución de problemas concretos e inmediatos . Acción sin conciencia	. Separación estructural y funcional . Protagonismo de los teóricos y expertos
Práctica	Práctico	.Interpretativo e hermenéutico .Constructivo .Comprensivo	. La comunicación . La relación en todas las dimensiones . Lo cultural simbólico	. Ambos sistemas están relacionados . Hay retroalimentación mutua
Crítica	Emancipador	.Problematizador .Dialéctico .Contextualizador .Discursivo y dialógico	. La crítica social para la autonomía . Justicia, Libertad, Igualdad, Democracia . Desarrollo de la conciencia cívica	. Indisociables . Relación dialéctica . La práctica es teoría en acción.

Tabla 11-4 Elaboración propia a partir de Rodríguez Rojo (1997:140)

En segundo lugar, el pensador alemán también mantiene que la metodología interpretativa es insuficiente para crear teoría desde la práctica o para la autorreflexión-acción, en la medida en que, por sí solo, el análisis y explicación de los significados subjetivos que inciden en las situaciones o elementos curriculares que se pretenden mejorar están insertos en un contexto material y simbólico, que por una parte oculta muchos de sus condicionantes subyacentes y, por otro lado, tampoco se dispone de herramientas analíticas, en los casos más frecuentes de la acción docente, para favorecer la emergencia de dichas condiciones históricas, sociales, materiales, culturales y políticas. De ahí que Habermas introduzca la necesaria complementariedad de la crítica ideológica y la construcción de una conciencia que pretende el cambio social e individual de las personas.

11.7 LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL RESPECTO A LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

La mayoría de las personas que mantenemos una vinculación profesional con el mundo de la educación artística en el tramo de la educación obligatoria, bien sea como investigador, como administrador y gestor del currículum oficial, como profesor o como cualquier otra de las posibles formas de relacionarse con este área, damos por supuestas las funciones que tiene cada uno de los agentes, su campo de acción y los roles que tiene que desarrollar. Así mismo, se suponen los lugares y los tiempos que son naturales para ejercitar su labor.

Respecto a la relación de teoría y práctica, que constituye uno de los aspectos configuradores del discurso profesional, unas veces de manera más explícita que otras, imaginamos a los investigadores escribiendo libros en sus despachos o, a lo sumo, dirigiendo equipos de encuestadores; por el contrario, el lugar de los “prácticos” es el aula, la “tiza” es un símbolo muy común, en horario escolar, con los alumnos, bien sea explicando algún procedimiento artístico, corrigiendo los trabajos realizados o evaluando con el resto de profesores de algún grupo de estudiantes, la evolución académica del mismo (Carr, 1996). En general, no se concibe como natural que un investigador o “teórico” proponga, acomode o autorreflexione desde su práctica docente, y que pudiera compaginarla con su labor investigadora externa, o que un/a profesor/a analice, evalúe y proponga alguna forma de pensamiento sistemático y coherente, más allá de un conjunto de medidas concretas aplicables sólo a casos locales; es decir, parece que es poco habitual o que rompe reglas muy consolidadas, que el profesorado, los “prácticos”, elaboren “teorías”. Cada sector tiene asignados unos papeles y actúan según unas reglas que se han tornado rígidas, mecánicas y, en cierta forma, cómodas.

En el fondo de esta relación encontramos diferentes causas. Por una parte la ya clásica reproducción de fórmulas de acción, estructuras y formas de pensamiento que son muy difíciles de superar *a priori* sobre el qué, el cómo y el cuándo, correspondiéndole al “práctico” la aplicación de esa teoría, en unas condiciones y en un contexto concreto, valorándose la capacidad de adaptar la “teoría” a las circunstancias concretas. Este relato constituye la representación de la tradicional dualidad pensamiento-acción, muy anclada en los hábitos y en la conciencia de profesores e investigadores.

Por otra parte, hay también otras formas asumidas que articulan la relación de teoría y de práctica, aunque pasan algo más desapercibidas. El profesorado guía siempre su acción desde determinados pensamientos o conjuntos de ideas, que pueden estar mejor o peor integradas; aunque como dice Kemmis (en Carr, 1996: 32), un conjunto de ideas no es suficiente para concluir que la acción se guía desde una teoría. La concepción del práctico que aplica teorías o que, en algunos casos, las reelabora desde su actividad solipsista en el aula, tiene su referente en el individualismo socio-político (Hargreaves, 2005:189) o en el “individualismo metodológico” (Castro, Castro y Morales, 2005:297), adoleciendo en ambos casos de un cierto “idealismo ingenuo” o de una actitud aislacionista, muy valorada entre los docentes de educación artística. Creemos, por el contrario, que la concepción del profesor como intelectual es interesante y potencialmente transformadora si sustenta la reflexión de su acción educadora en una tradición crítica, en un proyecto abierto a colaboraciones y evaluaciones compartidas, debiendo ser completados estos procesos con otros enfoques para comprender mejor la forma en que los docentes construyen la teoría y el discurso profesional.

En la página 405, proponemos un “mapa” con cuatro ejes de naturaleza epistemológica e ideológica, que sirven para representar 8 grandes teorías o metateorías, enfrentadas dos a dos en tensión dialéctica, que se disputan la influencia hegemónica en la construcción del discurso de los docentes, constituyéndose como ejes de producción teórico-práctica.

La relación de teoría-práctica debe concebirse, pues, como un proceso público (sociogénesis de la representación de la teoría-práctica), tratando de superar las barreras defensivas del teórico aislado, “teorizando” en su despacho, en su estudio o en la biblioteca y, por otra parte, del práctico que asume sin cuestionar la teoría que aplica en el aula de manera irreflexiva.

Por otra parte, no se debe caer en el error de considerar la relación como una fotografía estática, antes al contrario, la interacción entre teoría y práctica es mucho más dinámica de lo que los docentes solemos reconocer, pues la acción educativa requiere un conjunto de ideas que la oriente, referidas a múltiples factores intervinientes, encontrándonos con que en el desarrollo cotidiano de las clases emergen contingencias de todo tipo que imponen la necesaria reflexión y la imperiosa necesidad de responder a preguntas clásicas de manera diferente, por ejemplo cuestiones del tipo ¿cómo aprenden estos contenidos los estudiantes?, ¿en qué consiste enseñar?, ¿cómo intervengo para que mi acción sea eficaz?, ¿qué contenidos, qué actitudes y qué valores son los que necesitan los alumnos para vivir en nuestra compleja sociedad del siglo XXI?. Las respuestas a estas preguntas pertenecen a un gran mapa o esquema mental, en el que parte de la acción desarrollada puede estar dirigido por representaciones sociales y profesionales ocultas al propio sujeto reflexivo, es lo que se denomina las teorías implícitas, de las que el profesorado no es consciente, pero las podemos comprobar por la actuación concreta del profesor frente a las diferentes situaciones complejas que se presentan en el aula. [Pozo y Scheuer, 1999: 87].

Estas teorías implícitas se construyen en la interrelación entre las ideas previas, la experiencia cotidiana y el intercambio comunicativo con otros docentes. Así, la construcción de representaciones de la enseñanza de la educación artística y del discurso profesional surgen en la medida en que se favorecen el debate y el contraste de ideas o el intercambio de experiencias que sean enriquecedoras, pero también a través de la interiorización de estructuras y disposiciones simbólicas: el *habitus*. Por este motivo, entre otros, Kemmis (en Carr, 1996: 34) considera que la histórica distancia entre teóricos y prácticos debe superarse, evitando la trampa de la tendencia individualista y de su confortable zona de conformismo, para que puedan emerger las creencias no cuestionadas y las teorías implícitas, y así poder controlarlas y modificarlas en una dirección positiva para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicado a la educación artística y la cultura visual.

La investigación y el debate a través de congresos, publicaciones y foros, son fuentes de conocimiento contrastado colectivamente, y posibilitan la reflexión crítica para la sustitución de la anclada cultura académica, constituyendo la manera en que puedan expresarse y tomar cuerpo las ideas preestablecidas sobre el rol profesional, pudiéndose así problematizar el papel que, como profesores, jugamos en el sistema educativo, en el Instituto, en el Departamento y en el aula.

Es, por tanto, en el ámbito de los procesos públicos, donde se contrastan y se precisan las teorías y las prácticas, enriqueciéndose mutuamente, comprobándose que ambas formas de conocimiento y de acción son mutuamente constituyentes. Uno de los potenciales para el cambio educativo radica precisamente en que al ser públicos estos procesos se evidencia necesariamente su naturaleza social, abierta, participativa, dialógica, situada en alguna tradición de investigación y con intención resolutoria. Con esto no pretendemos subestimar la acción teórica individual (que es, por otra parte, imposible en términos absolutos, baste recordar la ingeniosa frase de Newton “*camino aupado en hombros de gigantes*” para reconocer que la acción investigadora avanza gracias al conocimiento que otros pensadores han realizado anteriormente), ni la reflexiva a partir de la práctica, pero sí advertimos de su limitado potencial para el contrastes crítico, la difusión y su incidencia en la realidad. Un profesor puede, en un momento de introspección, encontrar espléndidas intuiciones, pero siempre

podrán ser un producto mistificado o ilusorio de la reflexión aislada, si no se contrastan en un proceso público.

Por otra parte, la necesaria interrelación entre teoría y práctica es una condición fundamental para avanzar hacia la superación de una forma de concebir el conocimiento dualista, atrapado permanentemente entre dos o más polos que se presentan siempre de manera absoluta y excluyente. Así las decisiones entre, por ejemplo, acción y estructura, cultura popular y cultura académica, entre racionalidades técnica, interpretativa y crítica, etc. han condicionado artificiosamente la acción educativa y causado el alejamiento de algunos profesores del trabajo reflexivo, pues intuían que en la práctica esas posiciones podían integrarse en el desarrollo de la acción, pero el dogma imponía sus fronteras y sus marcadores simbólicos en los discursos normalizadores. Como nos dice Edgar Morin (2009), cuando se supera esta condición dualista se puede alcanzar una sinergia que produce un efecto multiplicador y enriquecedor para el avance del conocimiento complejo, siendo esta una de las claves en las que más énfasis pone el autor citado.

Además, desde esta perspectiva dialógica, en la que se someten a discusión diferentes perspectivas, los individuos que participan buscando acuerdos, sobre la base de la búsqueda de consenso con intención de mejorar, constituyen comunidades de acción y reflexión, responsables en el desarrollo de una racionalidad práctica y crítica.

La perspectiva comunicativa nos ofrece en este sentido un marco adecuado para superar la rigidez del modelo estructuralista imperante, preocupado por analizar, producir y desarrollar estructuras como organizaciones, instituciones, situaciones, elementos simbólicos, etc. que, aunque existen y desarrollan funciones concretas, no permiten visualizar la importancia de la acción del sujeto y de las repercusiones en las relaciones, en este caso entre teóricos y prácticos. Así, en un espacio de comunicación, el teórico y el práctico dialogan por ejemplo sobre sus propias convicciones en relación a situaciones que se han producido en el aula, o sobre la respuesta específica que se les ha podido ofrecer, su problematización y la acción educativa que desde alguna tradición teórica hubiera sido la apropiada (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 1994: 38).

Por ejemplo, la discusión sobre las diferentes competencias curriculares, actitudes y valores educativos que fomentan los distintos modelos que guían la interpretación de una obra tan simbólica, artística, social y culturalmente hablando como es *El Guernica*. En la discusión hipotética entre distintos participantes, investigadores y docentes, comprobarían recíprocamente la validez de los argumentos, desde el punto de vista de la teoría aplicada.

Como dicen Ayuste, Flecha, López, Palma y Lleras (1994: 38):

"La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones, le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos. Es en este proceso de diálogo intersubjetivo en el que la persona puede cambiar sus emisiones, eliminando ciertos prejuicios y ciertas valoraciones preconcebidas gracias a la información y los instrumentos de análisis y de reflexión que le aportan el resto de los participantes de la conversación. Es a partir de esta situación de cambios individuales (construcción de nuevos significados) cuando es posible introducirlos a nivel social a través del proceso de comunicación y del consenso intersubjetivo".

Desde ámbitos muy diferentes de las Ciencias Sociales, por ejemplo la teoría de las *Representaciones Sociales* de Moscovici (2008), la teoría de la complejidad de Morin (2007), la teoría de los *Modelos mentales* de Jhonson-Laird (1990), la *Redescripción representacional* de Karmiloff-Smith (1994), entre otra, se coincide en la importancia del intercambio dialógico y la comunicación intersubjetiva como procedimiento valioso para lograr el cambio en los esquemas conceptuales susceptibles de error o de planteamientos poco útiles.

CAP. 12 LAS FUENTES DEL CONOCIMIENTO EN LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA VISUAL

12.1 EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN

El conjunto de estrategias, conocimientos y habilidades que debe dominar un profesor para ser considerado eficiente ha evolucionado con el tiempo, colocando el foco de atención en cuestiones diferentes según el paradigma de la enseñanza y del momento histórico de que se trate: desde poner el énfasis en el conocimiento de la materia o en el control del clima de clase, hasta el desarrollo de metodologías activas y motivadoras, entre otras claves directoras de la acción educativa. Como en todos los procesos de cambios paradigmáticos, los educativos no se producen por sustitución total, pudiendo convivir simultáneamente varias teorías y discursos, considerándose siempre una de ellas la hegemónica por su aplicación extensiva y por su gran influencia en el ámbito académico.

Todas las caracterizaciones históricas sobre lo que se ha ido considerando una buena enseñanza también se ha trasladado al profesorado de educación artística y visual por distintos caminos: fundamentalmente a través de los centros de formación de profesores y de revistas especializadas, en pocos casos han sido provenientes del ámbito de la investigación. Sin embargo, el impacto de estas tendencias ha sido escaso en la práctica profesional, aunque según todas las partes en cuestión se reconoce la necesidad de avanzar, desde hace décadas, en lo que algunos denominan la “profesionalización” de los docentes (Esteve, Franco y Vera; 1995:17), si bien el concepto de “profesionalización” también puede ser reconducido o reutilizado por las doctrinas pedagógicas liberales, que se han apropiado del prestigio y la terminología de la concepción de la profesionalización docente, de manera que se ha producido un cierto vaciado de sus referentes de cambio, habiendo logrado desorientar a los profesores reconduciendo sus prácticas hacia enfoques tecnocráticos (Hargreaves 2005:145).

Otro enfoque sobre lo que caracteriza a un buen profesor es el que ha estudiado la influencia de las identidades personales y profesionales en la acción educativa, (aunque el núcleo teórico de este planteamiento no contemple entre sus objetivos estudiar las características o disposiciones del docente que favorece buenos aprendizajes, sí se pueden derivar de algunas de sus aportaciones) (Hernández, 2001a:212; Bolívar, 2008:219). La construcción cualificada de la acción docente se aborda como si se tratara de la elaboración de la identidad personal, a partir de la autorreflexión crítica de las prácticas y la “reconceptualización del propio proceso”. Es el sujeto el que controla y dirige su propio desarrollo personal y profesional. Esta perspectiva se diferencia de otras como las de presagio-producto, centradas en aspectos como el número de cursos de formación o notas de los alumnos al final de curso (Marcelo, 1992:3); las tecnocráticas, basadas en el “saber hacer”; de las psicopedagógicas, fundamentadas en el conocimiento de los principios psicológicos evolutivos y del aprendizaje; las de la teoría de los prácticos reflexivos (Hernández, 2001a:213), y otras derivadas de la sociología crítica que se centran en la valoración de la enseñanza desde su contraste con una enseñanza dirigida fundamentalmente al desarrollo de valores cívicos a partir de la organización de los saberes de la disciplina.

Lógicamente, las historias de vida y las biografías constituyen las metodologías más utilizadas para desarrollar esta perspectiva. En cualquier caso, los que defienden esta vía de conocimiento para la mejora de la enseñanza a partir de la utilización del “yo” como herramienta, advierten del peligro de aumentar el individualismo del profesorado, tan negativo como frecuente en el ámbito educativo (Hargreaves, 2005:187) o de derivar en un proyecto meramente “expresionista”. El enfoque de la construcción de la identidad docente, enraizado epistemológicamente en la cultura posmoderna y en el feminismo de las últimas generaciones, sigue el principio de “lo personal es político” (Bolívar, 2008:220), asumiendo así la importancia de la subjetividad en la creación de las condiciones para la mejora de la educación y de la sociedad. La construcción de la identidad integra lo individual (no el individualismo) y lo estructural mediante un doble proceso:

- Por la atribución de la identidad docente por parte de las instituciones, grupos profesionales, grupos sociales, etc.
- Por el proceso de interiorización de determinadas representaciones, disposiciones y valores que afectan a la identidad, que incorpora el propio docente en sus interacciones con el contexto en el que se desenvuelve como profesor.

Es imposible analizarse y comprenderse evitando la influencia de las condiciones históricas que sustentan el desarrollo vital, social, cultural y profesional de los profesores.

Esta vía de análisis y mejora de la acción del profesor trata de proponer al final del proceso una mediación que se caracteriza por ser concreta, particular y situada, por lo que debería complementarse, desde nuestro punto de vista, con otra perspectiva más global, social y comprensiva, pues aunque el estudio de las identidades de los profesores constituye un nudo importante para conocer las claves de su intervención didáctica, las tendencias históricas, los límites estructurales, las tensiones sociales, las presiones institucionales y otras condiciones simbólicas (Castro, Castro y Morales; 2005:501) también son nudos fundamentales en esa extensísima red de relaciones complejas de disposiciones, representaciones y mediaciones que intervienen en la actividad del profesor, unas de manera más explícitas que otras. En la consciencia de esta red y en la intención de aproximación a su comprensión, que siempre será limitada, reside el abordaje complejo de la realidad curricular de la educación artística y visual.

Por otra parte, en la década de los 80 emergieron distintos enfoques de investigación que siendo diferentes respecto al anteriormente explicado, son complementarios. Estos nuevos estudios de la acción educativa del profesorado tienen aspectos centrales comunes, por lo que se pueden agrupar en torno a un núcleo investigador que podríamos caracterizar como paradigma: “estudio del pensamiento del profesor” (Marcelo, 1992). Abordados desde una estructura epistemológica cognitivista, las investigaciones se centran en aspectos como las teorías implícitas del profesorado, las claves que le ayudan a seleccionar y organizar los contenidos, las actitudes comunicativas, toma de decisiones, el uso de tópicos de la materia, control del ambiente de clase, etc. Las distintas investigaciones se articulan en torno a tres programas de investigación (Marcelo, 1992:4)

- Estudios sobre el procesamiento de la información y diferencia entre expertos y principiantes.
- Estudios sobre el conocimiento práctico.
- Conocimiento didáctico del contenido (como parte fundamental de un conjunto de conocimientos que denominan conocimiento base).

12.2 LA TENSIÓN ENTRE EL SABER TRANSMITIDO Y EL SABER PLURIDIMENSIONAL

Una de las decisiones más importantes del diseño del currículum consiste en la selección de la porción de cultura que se pretende enseñar. Desde un punto de vista práctico, y agrupando en consecuencia los modelos curriculares (Agirre, 2005:209,263), que desarrollamos en la segunda sección de este capítulo, se podrían distinguir dos grandes enfoques que estructuran la selección de conocimiento a enseñar:

- El primero considera que el saber disciplinar, construido históricamente, es intrínsecamente valioso, por lo que debe constituir el núcleo conocimientos que sustente la elección de contenidos. Esta perspectiva es la que se conoce como academicista o logocéntrica, aunque en la práctica presenta muchas versiones que la radicalizan o relativizan más o menos, pudiéndose hablar, desde nuestro punto de vista, de academicismos fuertes o blandos.

Para ilustrar este enfoque y sus versiones expondremos dos ejemplos a continuación. Los conocimientos que se proponen enseñar según la primera versión tradicional o “fuerte” son los asociados a los currículos de naturaleza instruccional, que favorecen el aprendizaje de destrezas y procedimientos imitativo de bajo perfil cognitivo (creativo, comprensivo, interpretativo, etc.); son los modelos de enseñanza de taller y los perceptivo-formalistas y de alfabetización visual, cuyos representantes más influyentes en nuestro entorno son Lucía Lazotti (1994) y, sobre todo, Arheim (1999a, 1999b). En su versión “blanda” o neoacademicista podríamos situar al programa de reconstrucción disciplinar de la educación artística, el DBAE, al que ya nos hemos referido anteriormente.

- El segundo enfoque parte de que el saber disciplinar no puede ni debe ocupar todo el espacio cognoscitivo referido a los contenidos que deben ser abordados en las enseñanzas obligatorias, pues existen otros saberes provenientes de ámbitos diversos como la cultura y el arte popular, la psicología, la sociología, la antropología, la reflexión socio-política, entre otros, que se interrelacionan e integran de manera complementaria con los contenidos disciplinares del arte y la visualidad, produciéndose un efecto multiplicador que propicia una mirada crítica a la cultura y el desarrollo de un conocimiento contextualizado, cívico y emancipador. Se trata en este caso de una perspectiva que asume la condición posmoderna (Efland, Freedman y Stuhr, 2003:191), y trata de producir un currículum con contenidos mayoritariamente seleccionados del ámbito de la cultura visual y de la estética “policéntrica”, además está abierta a las diversas y múltiples contingencias que se producen en el devenir histórico y cotidiano. Uno de sus elementos diferenciadores es que una parte significativa de los contenidos se negocian con los alumnos, abriéndose la posibilidad de que coexistan diferentes contenidos y diferentes currículos para un alumnado diverso, estos currículos se desarrollarían simultáneamente. Como ejemplos de este enfoque a la hora de seleccionar contenidos, podemos citar la Educación para la comprensión de la Cultura Visual o la que tiene como propósito general una Educación artística como experiencia estética contingente (por ejemplo, Agirre, 2005).

En esta segunda perspectiva, y es lo que nos interesa destacar ahora, la selección de contenidos como una porción de la cultura y la organización general del conocimiento se decide no tanto por su valor disciplinar como desde su relevancia cultural, social, personal y política.

12.2.1 La persistencia del relato disciplinar: del academicismo al neoacademicismo

El modelo de enseñanza que se ha dado en denominar academicismo, aunque histórica y etimológicamente tiene sus orígenes en la Academia de Platón, su existencia se ha prolongado a través de los siglos, siempre proyectando una gran dominio en la forma de abordar la transmisión de conocimiento; cuando se ha cuestionado se ha hecho sólo parcialmente. Así, el academicismo ha tomado otras denominaciones y se ha encarnado en diferentes modelos de muy distinta naturaleza, incluso algunos de los que históricamente se han considerado alternativos, han acabado sucumbiendo a su influencia cuando se han extendido e institucionalizado, y han mantenido sus características esenciales, tal es el poder de reproducción de las estructuras de conocimiento academicista.

Se ha estudiado el conocimiento derivado de la cultura académica como transmisión de una realidad social supuestamente objetiva por parte de los expertos (por ejemplo, Hargreaves, 2003:181; Giroux, 2003b:37; Zabala, 1999:21), o utilizado por el poder como herramienta de control y normalización (Foucault, 1980:175; Bordieu, 2008), o el academicismo como ideología que se autolegitima como única agencia con capacidad para establecer lo que se puede considerar un saber enseñable y el modo en que debe ser enseñado (Giroux: 1997b:109; Giroux,2001:65).

Constatamos algunas diferencias en las distintas explicaciones, pudiéndose hablar, creemos, de un academicismo *duro* y otro *blando*. Aguirre y Giráldez (2009:76), tomando el concepto de academicismo del ámbito de la historia del arte y transponiéndolo al de la educación artística, definen sus características fundamentales así:

- Prioridad a la enseñanza-aprendizaje de procedimientos y técnicas artísticas, es decir a los procesos de producción de imágenes (láminas) sobre los de apreciación artística.
- El elemento articulador del currículum es la imitación o reproducción de obras o características plásticas, avanzándose gradualmente en el grado de dificultad.
- La metodología educativa casi exclusiva consiste en la repetición y en la asunción de normas y procedimientos establecidos por tradición
- La transmisión del saber es siempre del profesor al alumno, de manera directiva.

Posiblemente, son pocos los profesores que de una manera consciente y voluntaria dirijan su acción educativa general mediante las características enunciadas anteriormente, sin embargo, un análisis de las prácticas que se desarrollan en las aulas (consultar los capítulos 20 y 21 de esta tesis) evidencia que el academicismo es más frecuente de lo que parece, posiblemente incorporado en las teorías implícitas y creencias de parte del profesorado que tiende a reproducir, de manera inconsciente, la cultura académica a través de mecanismos y discursos sutiles y normalizados; por ejemplo, está negativamente considerado en el campo profesional enseñar arte desde la tradición académica o, desde un punto de vista educativo general, ser un profesor directivo (asociado a la idea de autoritario).

El historiador de la educación Antonio Viñao (1983) ha estudiado la evolución del academicismo y, a su juicio, la persistencia del mismo se debe a un doble e interrelacionado proceso, desarrollado en los sistemas educativos occidentales en la modernidad: por un lado, por la creciente formalización y normalización disciplinaria del saber, y, por otro, por una gradual incorporación de sistemas de control social, trasladadas al sistema por imitación del modelo taylorista de producción industrial, lo que permitiría una cierta eficacia en la clasificación, ordenación, transmisión de un saber canónico alejado de la realidad de los jóvenes, así como la identificación y neutralización de las “desviaciones” críticas (que en ocasiones tiene su origen en el choque cultural) que dificultan el

“normal” desarrollo de la clase, entre otras funciones, infiltrándose en todos los ámbitos que componen el currículum.

Aunque ambos procesos funcionan de manera complementaria, el primero de los descritos, es decir, el aumento, la formalización y normalización de los saberes que se generan en el ámbito de la investigación académica superior, trata de imponerse en el nivel inferior sin una reflexión sobre su adecuación socio-educativa y cultural. Así, no solamente algunos contenidos que se exigen en las correspondientes disciplinas universitarias se imponen en el bachillerato, sino que además se anticipan metodologías y actitudes que se asientan en objetivos profesionalizantes; a su vez, estas formas didácticas y contenidos presionan y se imponen en la ESO, y así sucesivamente, produciéndose el fenómeno que este historiador denomina “*presión de los niveles superiores en los inferiores*”. Este mecanismo favorece la imposición desde arriba de objetivos, contenidos, formas de evaluar, rituales, normas, valores etc., sin la reflexión crítica necesaria, como si fueran naturales. Otro de los efectos que se produce es una inflación de contenidos de carácter abstracto y canónico a costa de la reducción de otros contenidos más apropiados para el desarrollo de la comprensión por parte de los adolescentes de la cultura visual en el mundo contemporáneo.

12.3 LA SUPERACIÓN DE LAS TEORÍAS Y PRÁCTICAS ACADEMICISTAS CLÁSICAS. LA CONSTRUCCIÓN DE OTROS RELATOS SOBRE EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y CULTURALMENTE SIGNIFICATIVO

Las críticas al positivismo, la influencia de la teoría de epistemólogos como Khun, Lakatos y Feyerabend, y la crisis epistemológica derivada de la gradual penetración de teorías sociales como el constructivismo y el construccionismo, como describimos en los apartados 4.2 y 4.3 de esta tesis, han favorecido el desarrollo de nuevas formas de producción de conocimiento (Morin, 2007, Garrido, 2007, Castell, 2009; Haraway, 1991; Gibbons *et al*, 1998) y la apertura del conocimiento a nuevas racionalidades, más híbridas y contextuales, sin renunciar a la sistematicidad.

También se han realizado críticas, en muchos casos desde los mismos campos ideológicos o epistemológicos desde los que se han construido estos nuevos paradigmas, por ejemplo, al radical relativismo cognoscitivo de algunas concepciones emergentes como el construccionismo (por ejemplo, Montenegro y Pujol, 2003). En general, se coincide en que algunas de las corrientes posmodernas se han centrado más en describir como se infiltra el poder en la construcción de los conocimientos académico, social y cultural, o el constante proceso de banalización que les acompaña de forma perenne, que en el modo de transformarlos. Otro argumento que exponen los críticos es que esta forma de construir el conocimiento adolece de una cierta ambigüedad valorativa: suelen explicar su producción, distribución y uso, pero no lo acompañan de criterios que sirvan para dirigir la acción de los sujetos (McLaren, 1999: 110; Gimeno, 1999:45).

En nuestra área, la versión neoacademicista se ha encarnado en un currículum muy extendido de la educación artística que ha tomado como estructura articular el enfoque disciplinar, el DBAE. En este programa de reconstrucción de la educación artística han participado diferentes especialistas de variados campos del saber, dos de sus principales artífices han sido Gardner (1987, 2000) y Bruner (1988a, 1988b, 1999), lo que ha logrado modificar, en cierta medida, la naturaleza esencialmente academicista que presentaba la educación artística, construyendo un neoacademicismo que ha conseguido evitar, en el diseño del currículum propuesto, el fuerte enraizamiento reproductor, situando el área en una nuevo perspectivismo que trata de imbricar, de manera complementaria, la

educación específicamente artística y estética con la enseñanza-aprendizaje de capacidades para la comprensión y la creatividad (Marín, 2006c; Eisner, 2000; Giráldez, 2007; Barragán, 1997).

Sin embargo, desde una crítica en la que coinciden investigadores críticos como Giroux (2001, 2003b), Hargreaves (2005), o analistas de la posmodernidad como Efland, Freedman y Sturh (2003), y, en nuestro entorno, con diferentes enfoques, investigadores como Agirre (2005), Hernández (2000) y Escaño y Villalba (2009) entre otros/as, en el área están produciendo importantes debates que están logrando desplazar la dirección de su desarrollo histórico para entroncarse decididamente con un enfoque que vamos a denominar, con cierta cautela terminológica, crítico-culturalista. Podría considerarse un cambio de paradigma según la concepción de Khun.

Esta transformación ontológica y epistemológica trata de construir una forma de conocimiento que, básicamente, se caracteriza por tomar el sujeto como centralidad, tratando de abrir el pensamiento hacia formas narrativas, plurales y dialógicas; en cualquier caso rechazan un conocimiento objetivista, canónico, sólo teórico y disciplinar.

En la tabla 11-1 presentamos una comparación entre el academicismo *duro* y otras formas alternativas de producción de conocimiento, por ejemplo, la teoría crítica en la educación, la epistemología de la complejidad, el conocimiento socialmente distribuido, la hermenéutica crítica, el *conocimiento situado* o el *Modo 2* de producción de conocimiento, en general coinciden en múltiples rasgos epistémicos, mostrándose las características y los efectos de la forma en que se construye el conocimiento. Denominamos “producción alternativa de conocimiento” al conjunto de cualidades que mejor representa este grupo de epistemologías que se fundamentan el rechazo del objetivismo, en un sentido negociado de la realidad y en la emergencia de la subjetividad.

Academicismo <i>duro</i>	Alternativa al conocimiento academicista
Se busca el conocimiento de una realidad social supuestamente objetiva	La realidad social es una realidad construida desde el lenguaje y otros sistemas simbólicos
Formalizado mediante clasificaciones y otras estructuras “científicas”	Narrativo
Transmitido	Construido, dialógico
Único, Canónico	Plural
Estático	Dinámico
Universal	Situado en el espacio-tiempo
Abstracto	Concreto
Semi-cerrado	Abierto
Estructura jerárquica	Acción
Teórico	Práctico
Producto	Proceso
Perspectivista	Fragmentario
Preciso	Ambiguo
Muy especializado	Tendencia a la integración de conocimientos

Tabla nº 12-1. Elaboración propia

Queremos subrayar que la construcción de conocimiento que proponemos también necesita poseer una estructura cognoscitiva sistematizada, tanto desde el punto de vista de su necesaria organización y coherencia, como para favorecer la construcción de los aprendizajes, éstos serán así significativos (Ausubel, 1976,2002), favoreciendo su comprensión y su transferencia.

Creemos, por otra parte, que constituye un objetivo fundamental de una didáctica socio-cultural y crítica que pretenda consolidar y ampliar la difusión de sus planteamientos entre los profesores de educación plástica y visual, el desmontaje del estereotipo, observado en nuestra experiencia profesional, de que el conocimiento no academicista es asistemático, poco significativo y,

sobre todo, muy complaciente con los mitos, representaciones, actitudes y conductas de la (escasamente valorada) cultura popular. Sin embargo, un gran número de investigaciones sobre la producción alternativa de conocimiento, por ejemplo el *conocimiento situado* (Brown, Collins y Duguid, 1989; Efland, 2004:102), evidencian el potencial para construir aprendizajes de conceptos más o menos complejos, para favorecer experiencias estéticas significativas, para conseguir una adecuada comprensión de conocimientos y relaciones simbólicas de la sociedad, de la cultura y del arte. De la misma manera que el desarrollo de cualquier otro tipo de conocimientos, el aprendizaje de los contenidos (conceptuales, actitudinales y procedimentales) en el área, de una manera situada y significativa está íntimamente relacionado con la selección y organización de los mismos, así como con la adecuación del método de enseñanza aplicado.

Otra cuestión, que a veces va unida a la idea estereotipada comentada en el párrafo anterior, es la confusión o perplejidad que causa la percepción de desfase de algunos contenidos. Efectivamente, como advierte Chevallard (1997:19), todos los contenidos, independientemente de su naturaleza, tienden a su desgaste, incluso a su banalización. Esta característica puede estar causada por múltiples procesos: el avance del conocimiento, el cambio de paradigmas, la creación y desarrollo de *habitus* sociales y culturales que fomentan una cierta mistificación y empobrecimiento de la cultura, etc.

Éste último factor está fortaleciéndose de manera impresionante en la sociedad contemporánea, por lo que está siendo estudiado desde múltiples ópticas y disciplinas (Lipovetsky, 2006:63; Sennet, 2006:114; Bauman, 2009:63; Gubern, 1992:399). En general, se coincide en que se habría instalado como hegemónica, por la acción de ciertos poderes e instituciones, una denominada "*sociedad de la ignorancia*" (Mayos y Brey, 2011). Ya los pensadores de la Escuela de Frankfurt advirtieron del avance de la "*pseudocultura*" en las sociedades postindustriales, en el cual colaboraban las instituciones educativas y culturales (Rodríguez Rojo, 1997:94; Muñoz, 2000:164; Muñoz, 2010:27). Con estos conceptos como instrumentos explicativos, algunos filósofos y sociólogos tratan de llamar la atención sobre el peligro de la mercantilización y un cierto vaciado crítico de la cultura, que no entienden como un efecto indirecto e ineludible de su democratización, sino como consecuencia de la acción de intereses económicos, políticos e ideológicos muy poderosos, ante los cuales existe un cierto desarme, al cual hay que oponer el desarrollo de una perspectiva sociocultural bien fundamentada, abierta, contextualizada y crítica.

12.4 UN MODELO DIDÁCTICO PARA ORGANIZAR LOS CONOCIMIENTOS DEL ÁREA: LA PROPUESTA DE SHULMAN

Pretendemos ahora fijarnos en una perspectiva que estudia la acción del profesor como centro de la interrelación entre sus conocimientos de la materia, su praxis y la estructura curricular. La calidad de los aprendizajes, la explicitación de los objetivos reales que guiarán la enseñanza y la idoneidad de los contenidos son elementos que están vinculados íntimamente a los conocimientos del profesorado. La situación más frecuente en las prácticas de la educación artística respecto de los conocimientos que se enseñan-aprenden, es la de la permanencia de contenidos seleccionados y organizados desde posiciones academicistas, anclados en una tradición reproductora de conocimientos de bajo contenido significativo, o desde posiciones neoacademicistas, más abiertas y constructivistas como venimos argumentando, pero que se han asumido sin una saludable mirada problematizadora. Estas tendencias son aceptadas por acción u omisión en los correspondientes departamentos, poniendo de manifiesto el limitado alcance conseguido hasta el momento de procesos de renovación e investigación en nuestra

área de conocimiento, referidos sobre todo a la actualización de los contenidos, que deberían adecuarse a la sociedad compleja en la que vivimos (Acaso, 2009:208; Calaf y Fontal, 2010:65)

El conocimiento del contenido, sus referentes epistemológicos, las fuentes que lo estructuran, así como la organización del mismo para que pueda ser enseñado y aprendido en condiciones óptimas constituyen los elementos centrales que deben componer la acción del profesorado: el denominado *conocimiento base*, el cual diferencia el “conocimiento del contenido” y el “conocimiento didáctico del contenido” (Bolívar, 2005:1)

Adoptando la estructura de un “programa de investigación” según la propuesta de Lakatos, es decir, formación de un núcleo duro de conocimientos, un cinturón protector de conceptos y una heurística específica (en Castro, Castro y Morales, 2005:419), se creó en la Universidad de Stanford el proyecto “Desarrollo del conocimiento en una profesión: desarrollo del conocimiento de la enseñanza”, que permitió elaborar un marco teórico que tuviera por objetivos principales el estudio del conocimiento didáctico que el profesorado tiene sobre la materia que enseña, así como explicar y comprender los métodos, las actitudes y otros componentes que constituyen el *conocimiento base* de la enseñanza.

“...el programa... estaba interesado en investigar el desarrollo de conocimiento profesional tanto en la formación del profesorado como en la práctica profesional y, especialmente, cómo los profesores transforman el contenido en representaciones didácticas que utilizan en la enseñanza” (Bolívar: 2005: 2)

Este programa ha conseguido establecer una de las propuestas didácticas más conocidas de los últimos años: la de Shulman (2005). Este autor publicó un conocido artículo en 1987, *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform* (publicado en nuestro país en 2005,), en el mismo expone que las didácticas específicas centraban casi toda la atención en las dimensiones generalistas de la enseñanza, desplazando a un segundo escalón las cuestiones concretas relacionadas con la especificidad de los contenidos de la materia y su particular proceso de enseñanza y aprendizaje. Shulman, tanto en este artículo de referencia como en otros trabajos posteriores en los que participan otros investigadores (Grossman, Wilson y Shulman; 2005) no cuestiona en ningún momento la necesidad de un conocimiento didáctico y pedagógico para que el profesorado dirija el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera óptima e integrada, lo que cuestionan Shulman y sus colaboradores es la ausencia de propuestas que interrelacionen los diferentes elementos que intervienen en dicho proceso, en el que toma un papel fundamental, en nuestro caso, la interrelación entre el conocimiento didáctico del arte y la cultura visual, el contexto histórico y social y el discurso crítico que dirige el proceso. Se trata en el fondo de un intento de integrar el conocimiento de los contenidos, el conocimiento de la didáctica y un discurso crítico desde la consciencia de que vivimos en una sociedad compleja.

Relacionado indirectamente con el dilema que se plantea entre priorizar el conocimiento de la materia o enfatizar conocimiento de la didáctica, pero aplicado en un contexto de formación del profesorado, algunos investigadores han debatido intensamente al respecto. Zabalza (2001), por ejemplo, recoge una reflexión de Francesco Bartolomeis, el cual refiriéndose a la enseñanza del arte de los maestros considera que

“..sólo pueden enseñar arte los que se han formado como artistas y viven el arte como lo viven los artistas. Cuando sólo estudian arte porque han de enseñarlo (sentido instrumental del aprendizaje) se queda uno a medio camino” (Zabalza, 2001:42).

Bartolomeis cree que sólo puede transmitir pasión por la materia quien se ha especializado en la misma y la vive como algo personal; además estos expertos dominan las diferentes aplicaciones y técnicas, conocen sus limitaciones y sus potencialidades, por lo que pueden ser adaptadas a las diferentes demandas educativas que se planteen en la práctica.

La posición contraria tiene una larga tradición, habiendo sido asumida por diferentes programas de investigación educativa. Como núcleo central de su posición argumentan que es precisamente la función instrumental lo que da sentido a los procesos de enseñanza (Zabalza, 2001:42), además para que tenga éxito un proceso tan complejo como es el aprendizaje se necesita dominar muchos más componentes y aspectos que el dominio y el interés en una materia; concebir el proceso de enseñar como la transmisión de un conocimiento especializado demuestra un reduccionismo que choca con la evidencia de estudios contrastados sobre los múltiples factores que intervienen en el desarrollo de los procesos cognitivos, sociales y subjetivos, que superan ampliamente el campo de la expresividad y el dominio del lenguaje artístico en nuestro caso (por ejemplo Bruner, 1988; Gardner, 1993). Por otra parte, el que se sea especialista en la materia no implica necesariamente que se haya desarrollado el conocimiento necesario para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, acordes con los objetivos de atender a la diversidad social y cultural, enseñar para el conocimiento en una sociedad compleja, y otros factores similares, el voluntarismo sólo no es suficiente. El conocimiento al que nos referimos se compone, además de conocimientos de la materia, de otros conocimientos, actitudes y sensibilidades relacionados con lo educativo, lo social y lo cultural a los que hay que prestar una atención específica.

En cualquier caso, el dilema es complejo y merece que le prestemos atención, aunque creemos que planteado en forma de oposición bipolar, especialista en la materia vs. especialista en didáctica, difícilmente va a alcanzarse una solución, pues adopta una típica estructura de enfrentamiento dicotómico, cuya lógica inevitablemente lleva a aceptar uno de los dos extremos y rechazar el otro. Creemos que es posible otro enfoque más dialéctico, que integre, en una síntesis superadora, ambos tópicos, junto con otros elementos.

En esta línea de trabajo avanza la perspectiva de Shulman (2005) y sus siete componentes del conocimiento para conseguir un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde con unos objetivos para el desarrollo de la comprensión crítica de la sociedad compleja en la que vivimos. Aunque la propuesta, considerada globalmente, puede entenderse como una proposición técnica, enraizada en la racionalidad instrumental, el hecho de que desarrolle una estructura con componentes entre los que se encuentra el conocimiento del contexto social y cultural, el conocimiento de los alumnos y la articulación de un discurso sobre los objetivos y finalidades educativas, como veremos más adelante, nos permite pensar que nos encontramos ante un enfoque abierto que favorece la reflexión sobre la complejidad del proceso, el análisis de todos los componentes y su integración en un discurso crítico. Es decir, aunque sigue siendo una propuesta neo-academicista, es muy aprovechable para la favorecer la reflexión sobre la adecuación de los contenidos didácticos. El discurso crítico de la educación artística y visual también debe apoyarse en una organización y sistematización de contenidos y propósitos educativos.

Shulman parte de una crítica a otros marcos teóricos, entre los que destaca los de carácter positivista, que condicionan de forma sutil e invisible las investigaciones sobre la “calidad de enseñanza”, al fijarse sólo en la relación que supuestamente existe entre los rendimientos de los alumnos y objetivos alcanzados, estudiados en encuestas y pruebas generales (nos recuerda, esta forma de contrastar la calidad de enseñanza a la que se realiza por parte de la OCDE y sus discutibles “Informes PISA” por su parcialidad, reduccionismo y un mal entendido eficientismo educativo). Otro de

los enfoques analizados por Shulman (2005:3) y que más influencia tenían en la primera década de los años 80 del siglo pasado, se han agrupado bajo la perspectiva denominada “*estudio de pensamiento del profesor*”, al que Shulman considera demasiado genérica y pobre en resultados (Shulman, 2005:5,8; Bolívar, 2005:3). Por el contrario, la base de una enseñanza efectiva, según este investigador, reside en la interrelación de un “cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones”, que se origina necesariamente en el cruce entre el dominio de una estructura teórica integrada (compuesta por diferentes fuentes del conocimiento como la representada en la figura xx-2) y la reflexión a partir de la práctica.

En lo que se refiere a la reflexión sobre la práctica, Shulman matiza lo que entiende por reflexión y recela de una visión ingenua de la perspectiva de la reflexión-acción:

“...educar es enseñar de una forma que incluya una revisión de por qué actúo como lo hago. Mientras el conocimiento tácito puede ser característico de algunas acciones de los profesores, nuestra obligación como formadores de profesores debe ser hacer explícito el conocimiento implícito...esto requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella” (Shulman, 2005:5).

En este sentido, la reflexión y mejora del pensamiento de los profesores debería situarse en un marco epistemológico abierto y crítico que integre distintos elementos como los subjetivos, cognoscitivos, factores estructurales, sociales y culturales, procurando, en la medida que sea posible, inscribirse en una dinámica de diálogo intersubjetivo, superando así el limitante individualismo que está arraigado en la cultura profesional del profesorado.

Por lo tanto, es necesario un conocimiento teórico bien fundamentado y el que se origina a partir del análisis y la comprensión de lo que sucede a diario en el aula, produciendo así un cuerpo de conocimientos al que Shulman (2005:7) denomina *conocimiento base*.

12.4.1 Componentes del conocimiento base

La propuesta sistematizada de Shulman estudia los conocimientos, las representaciones (explícitas e implícitas), las disposiciones y las habilidades que dan sentido y guían las decisiones y el comportamiento docente, organizándose en un conjunto de saberes que se ha dado en llamar *conocimiento base*; éste se estructura en siete componentes:

1. *Conocimiento del contenido*;
2. *Conocimiento didáctico general*;
3. *Conocimiento del currículo*, “con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como herramientas para el oficio del docente”;
4. *Conocimiento didáctico del contenido*, “esa especial amalgama entre materia y pedagogía”;
5. *Conocimiento de los alumnos* y de sus características psicológicas, sociales y culturales;
6. *Conocimiento de los contextos educativos*: la clase, el Instituto y otras las estructuras sociales y culturales que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje;
7. *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos*;

Shulman cree que el *conocimiento didáctico del contenido* es especialmente relevante pues pone el énfasis en cómo las temáticas, conceptos, procedimientos y actitudes que componen los contenidos generales de una materia pueden ser organizados, representados y comunicados para que puedan ser comprendidos de una forma que sea significativa, creativa y crítica.

Si el dominio de la materia es fundamental, éste por sí mismo no es suficiente para conseguir que los alumnos concretos, en un contexto social y cultural específico, puedan construir el conocimiento expresado en los objetivos y finalidades manifestadas en los correspondientes proyectos curriculares y educativos, así el conocimiento didáctico del contenido es lo que diferencia al buen profesor del mero transmisor de información o del erudito.

12.5 EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO. DIMENSIONES

Como expone Bolívar (2005:7) el *conocimiento didáctico del contenido* es una síntesis de diferentes elementos experienciales, conocimientos estructurales y epistemológicos de la materia pero contruidos desde una mirada didáctica; en este sentido estaría compuesto por los contenidos que más acuerdo concitan entre profesores y especialistas en el currículum (aunque esta determinación no debe considerarse como definitiva), por las metáforas y analogías más significativas, por los ejemplos más elocuentes y por las representaciones que mejor contribuyen al desarrollo de esquemas conceptuales claros y facilitadores de la comprensión de la materia.

El *conocimiento didáctico del contenido* es una subcategoría del saber profesional o *conocimiento base* que está constituido por cuatro dimensiones (Grossman, Wilson y Shulman, 2005:11 y ss.):

12.5.1 Conocimiento del contenido para la enseñanza

Hace referencia al conocimiento de los conceptos, los principios subyacentes, los contenidos procedimentales y otros saberes secundarios pero necesarios que forman el cuerpo de la disciplina. Además de la identificación y la comprensión de estos conceptos en su forma esencial, se necesita el dominio de una estructura en la que se relacionan los conceptos y los principios organizadores, es decir, la representación de un mapa conceptual amplio en el que están vinculados conceptos de diferentes niveles de abstracción y complejidad. Así mismo, el conocimiento del contenido para la enseñanza también precisa de un conocimiento que extienda las relaciones a otros conceptos que, sin estar integrados en el campo disciplinar, tienen algún tipo de analogías o conexiones cognoscitivas, por ejemplo, en nuestro caso el lenguaje visual, en su materialización como sintaxis y semiótica de las imágenes, comparte con la semiótica del texto un cierto conjunto de principios de organización y estructura, de figuras retóricas, etc.

En nuestro área de conocimiento, además del dominio de las técnicas artísticas y procedimientos de representación, las diferentes aplicaciones del lenguaje visual, la historia del arte, la teoría estética, la semiótica de las imágenes, etc., el conocimiento del contenido para la enseñanza también se refiere a otro conjunto de saberes como, por ejemplo, los potenciales de significatividad para el aprendizaje de algunos conceptos, los tópicos y metáforas que tienen mayor fuerza educativa, las formas de organizar los contenidos más adecuada, los ejemplos que favorecen la comprensión de determinados conceptos, las formas y dinámicas más motivadoras para presentar contenidos concretos, las actividades que mejor integra el conjunto diverso de objetivos de distinta naturaleza que debe alcanzarse en cada práctica, etc. Utilizando la terminología del enfoque socio-crítico, esta forma de conocimiento se inscribiría dentro de la "racionalidad técnica".

12.5.2 Conocimiento sustantivo para la enseñanza

Implica el conocimiento de diversos saberes que dan sentido a la información y al conocimiento disciplinar, permitiendo una visión de conjunto que sitúa el saber artístico y didáctico en las perspectivas histórico-culturales que posibilitan una mirada profunda a las teorías y las prácticas docentes.

Al conocimiento sustantivo pertenecen los conocimientos de diferentes áreas entre las que se encuentran la didáctica general, la psicología del aprendizaje, la epistemología, la sociología de la educación y la cultura, la antropología del arte, la estética o la historia de la educación artística asociada a la dimensión social y cultural. Es un ámbito complejo por la diversidad de miradas, de saberes y de sensibilidades que incorpora, pues dentro de cada campo disciplinar conviven, dialogan o confrontan distintas teorías y paradigmas, lo que hace necesario, por una parte, una permanente actividad de revisión y reelaboración crítica de dichas teorías, con una actitud abierta y flexible, que acepte la complejidad, la provisionalidad y la incertidumbre, aspectos que están asociados ineludiblemente a la epistemología contemporánea, sin que esto signifique la aceptación de un posibilismo o relativismo radical.

Estos saberes no siempre se incorporan de manera complementaria o coherente con el conjunto del programa didáctico, por lo que es precisa una actitud de “vigilancia epistemológica”, como demanda Chevallard (1997:47). El intercambio intersubjetivo y la autorreflexión crítica constituyen buenas estrategias para evitar construcciones curriculares forzadas, artificiales y alejadas de la realidad.

Este conocimiento, al que en términos generales el profesorado le da poca importancia, es fundamental para proyectar la reflexión y la acción educativa en las superestructuras cognoscitivas, educativas, sociales y culturales que condicionan el quehacer cotidiano en las aulas, ampliando el campo del análisis más allá de las estrechas ventanas que ha impuesto de manera subrepticia el pensamiento tecnocrático dominante. Implica, este conocimiento sustantivo la superación tanto de la mirada local, parcial y reduccionista, como la global, con tendencia a establecerse en la abstracción y el idealismo. Se trataría en definitiva de desarrollar el principio integrador del pensamiento complejo de pensar globalmente y actuar localmente.

Desde una base sólidamente construida del conocimiento sustantivo, se pueden cuestionar, adaptar críticamente o incluso relacionar con cierta perspectiva los diferentes paradigmas y discursos que toman la didáctica de la educación artística y visual como objeto de estudio y acción práctica, por ejemplo, se podría problematizar la posible deriva psicologicista de nuestro área de conocimiento en las décadas de los setenta y la de los ochenta del siglo pasado, o considerar por el contrario que esta hegemonía de la psicología era un paso inevitable y necesario para reorientar la didáctica del arte en una dirección acorde con su naturaleza educativa, de manera que pudiera salir de los estrechos cauces que estaban centrados en las técnicas artísticas y el “dibujo libre” que dominaban la formación en esos años. Lo que queremos mostrar es que este análisis constituye un pensamiento valioso para el profesorado a la hora de situarse frente a diferentes paradigmas circulantes y tomar decisiones sobre la organización del currículum, estando en condiciones de afrontarlo si se dispone de una base suficiente de conocimiento sustantivo. Utilizando la terminología de la sociología crítica, esta forma de conocimiento se asociaría a la racionalidad “práctica”.

Cuando nos referimos a la relación entre lo local y lo global lo hacemos desde un punto de vista epistemológico, por lo tanto no alude a la crítica que efectúa el paradigma posmoderno a los metarrelatos como maquinarias ideológicas, autorreferentes y mistificadoras de la realidad que están

ciegas ante lo local e incluso tratan de reducir su diversidad para acoplarla a un universalismo mal entendido, artificial e idealizado. Pensar globalmente no es imponer universalmente. Por lo tanto, para que los docentes tengan un conocimiento más o menos elaborado sobre las tensiones históricas que subyacen en la construcción del conocimiento de la didáctica del arte y la cultura visual, o para ser más conscientes y sensibles a las actitudes que conforman el *zeitgeist* educativo y cultural, es preciso disponer de un bagaje cognoscitivo que favorezca la comprensión de las claves e impulse los cambios necesarios en la actividad y la actitud docente.

Otra reflexión sobre el conocimiento sustantivo nos acerca a pensar sobre la posible conveniencia de su tratamiento en el currículum. No se suele incluir en la etapa de secundaria el conocimiento de los saberes sustantivos, pues éstos se enmarcan en amplios programas de investigación universitaria. No es adecuado, por ejemplo, reflexionar en el aula de 3º de la ESO sobre si la educación artística debe tomar como modelo el formalista de Arheim o el de conocimiento de la cultura visual o, centrados específicamente en los contenidos artísticos, introducir el debate sobre la influencia de la concepción de artista en el tipo de enseñanza. Sin embargo, si podría ser conveniente la reflexión en el aula de algunas cuestiones pertenecientes al ámbito del conocimiento sustantivo, aunque lógicamente adaptado, como, por ejemplo, reflexionar sobre la naturaleza del cambio en el arte y la estética, la interpretación abierta de una obra, la problemática relación entre el arte y cultura de masas o el fenómeno de la “desartización”, entre otras muchas posibilidades, de manera que abra la perspectiva cultural de los alumnos a otras realidades más estructurales y simbólicas.

12.5.3 Conocimiento sintáctico para la enseñanza

El conocimiento sintáctico para la enseñanza de una materia hace referencia tanto al conocimiento procedimental y organizador de los contenidos como a un conocimiento “meta” o estratégico de la disciplina, lo que le permite al profesorado conocer distintas perspectivas o enfoques de la organización de la materia para que su enseñanza sea más eficaz, dominar diferentes soportes lógicos, la evolución histórica de la disciplina asociada, en este caso, a la selección de contenidos y el tipo de discurso, etc.

Esta forma de conocimiento para la enseñanza permite comprender los principios que subyacen en los fines tácitos o explícitos de la enseñanza de la materia, también facilita la toma de decisiones respecto a los objetivos generales y específicos o permite valorar la manera en que los nuevos contenidos de la disciplina son incorporados y desarrollados; por ejemplo, alarga, recorta o elimina contenidos en función de su significatividad para la educación artística, pone mayor énfasis en el aprendizaje de determinados procedimientos frente a otros por su potencial creativo, incorpora o critica en su discurso profesional conceptos de los nuevos movimientos y lenguajes artísticos, utiliza recursos del entorno de una manera significativa, etc.

El límite entre el conocimiento sustantivo y el sintáctico es impreciso y, en cualquier caso, ambas formas de conocimiento están relacionadas en la práctica.

Se ha observado enormes diferencias en la forma de organizar los contenidos de la materia entre los profesores que disponían de un conocimiento sintáctico de la materia y los que no lo habían desarrollado aún (Shulman, 2005:15). Aunque no disponemos de datos referidos a nuestra materia, es posible imaginar que el profesorado principiante aborde los contenidos relativos al dibujo, el color o la composición en sus versiones más academicistas que de otra manera más significativa y, por lo tanto, más potente desde un punto de vista educativo.

12.5.4 Creencias acerca de la materia

Las creencias sobre la enseñanza de la materia constituyen un conjunto de ideas previas que se aceptan acríticamente de manera automática. Son pensamientos que circulan en el campo profesional, unas veces de manera más explícita que otras, que condicionan de manera efectiva las prácticas en el aula. Las creencias son representaciones que a veces adoptan la forma de teorías implícitas. Estos pensamientos no contrastados se han tomado como objeto de estudio recientemente, pero han alcanzado un rápido impulso por su incidencia en la enseñanza (Rodrigo y Correa, 1999: 75; Pozo y Scheuer, 1999:87). En general, el profesorado toma sus creencias como si se tratara de conocimiento fundamentado en la racionalidad, cuando en la mayoría de los casos son estereotipos, prejuicios y concepciones previas.

Las creencias pueden estar implicadas en muchos momentos y dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pudiendo condicionar la acción del profesorado durante muchos años, sin que éste sea consciente; además, muchas de dichas creencias están insertas en el “núcleo duro” de las representaciones de la materia (Mora, 2002), siendo muy difíciles de sustituir o eliminar.

Las creencias presentan diferentes características en función de su naturaleza y de cómo han sido construidas, las hay que son asumidas por un sector amplio de profesores y las hay minoritarias pero representativas; existen creencias muy arraigadas y también las que son menos firmes; las que se muestran explícitas y las implícitas, las generales y las locales,...

Algunas de las creencias que con cierta frecuencia se asumen en nuestra área son (a partir de los datos aportados por los cuestionarios que hemos aplicado y de las entrevistas realizadas al profesorado) por ejemplo las siguientes:

Relacionadas con el arte y los artistas

La creatividad es una cualidad de algunas personas de carácter congénito y excepcional, de aquí la dificultad o imposibilidad real de su aprendizaje.

El artista es un ser excepcional, dotado de unos dones especiales que le hacen ver la realidad de una manera diferente a los demás, sin que estas características puedan ser aprendidas.

Relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje

El conocimiento de la materia es la condición suficiente para enseñar Educación Plástica y Visual a los adolescentes.

El currículum oficial está elaborado por expertos en la materia, por lo tanto, es la referencia a la que el profesorado debe ajustarse, sin que sea necesario su adaptación y mucho menos su cambio.

El alumnado aprende de una única manera: mediante la transmisión profesor-alumno del canon académico, en el aula, a partir de un proceso tipificado de clase teórica unidireccional y actividades prácticas de reproducción/aplicación para su calificación.

La mente del alumno se concibe como una *tabula rasa* que hay que llenar de contenidos.

Para que la educación sea universal, igualitaria y común, es preciso que todo el alumnado siga el mismo currículum, es decir, los mismos contenidos tratados de la misma manera y realizando idénticas actividades, salvo algunas excepciones aplicables sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales.

El profesor debe ser “neutral” cuando se abordan contenidos socialmente sensibles, evitando el tratamiento “parcial” y las explicaciones “ideológicas”, por ejemplo, cuando se aborda la interpretación del *Guernica* debe realizarse desde un punto de vista formal y en cuanto a su simbología y metáforas, ubicarlas en marcos generales de rechazo a las guerras.

La enseñanza de los temas transversales, de la cultura democrática y de los valores sociales a través del arte y la cultura visual debe afrontarse de manera “aséptica” para no desplazar el interés de los temas hacia el territorio de la política

Relacionadas con el conocimiento

El conocimiento artístico, como toda forma de conocimiento, es de naturaleza inmutable y objetiva, y debe enseñarse desde esta permanencia cognoscitiva, por esta razón la enseñanza del arte y la estética clásica constituye el fundamento de la materia.

El conocimiento es información sustantiva y competencia en la utilización de los cánones universales del saber.

Relacionadas con la cultura

La cultura, en cuanto a su uso, está asociada al prestigio personal y la distinción social.

La cultura es conocimiento de datos, artistas, obras, estilos, etc.

La cultura que debe conocerse es la cultura universal, evitando la incorporación de las culturas locales.

Insistimos en que la relación anterior se indica a título de ejemplos tópicos de creencias, las cuales se presentan en la práctica inscritas en diferentes envoltorios y metáforas, plenos de matices diferentes a los que aquí se han expuesto.

12.6 EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL. UN EJEMPLO

Como anteriormente indicábamos, el conocimiento didáctico de la materia implica también el desarrollo de un discurso y unas prácticas que integren múltiples aspectos, de manera que permitan recorridos flexibles por los contenidos y las actividades.

Desde una posición complementaria a lo expresado anteriormente, en ocasiones se presenta la situación de decidir la organización de los contenidos atendiendo a dos esquemas diferentes y en tensión: por un lado organizarlos en función de una clásica lógica interna de la propia materia o bien desde las propias necesidades o demandas del alumnado (Zabalza, 1989:122), esta oposición es una versión del tradicional dilema entre *logocentrismo* y *paidocentrismo*. En general, creemos que esta oposición está forzada y es artificial, pudiendo soslayarla mediante *la búsqueda de sentido* en el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyendo esta *búsqueda de sentido* una centralidad en la organización del currículum que permite integrar tanto las necesidades e intereses del alumnado por una parte, como la propia lógica interna de los contenidos, sólo se necesitarían dos condiciones: un conocimiento creativo y flexible de la materia y el conocimiento de las teorías didácticas y del aprendizaje más consolidadas, es decir, lo que se denomina de manera sintética el *conocimiento didáctico del contenido*.

En todo proceso didáctico el contexto juega un papel fundamental en cuanto que constituye el sustrato desde el que se va a intervenir, por lo tanto es imprescindible proyectar una mirada desde diferentes ángulos para comprenderle histórica, social y culturalmente, y así adaptar o introducir contenidos y procedimientos que dispongan de las características cognoscitivas que se ajusten a las necesidades del alumnado en ese contexto, pero proyectándolo en una dinámica que integre lo local y lo global, propiciando así el aprendizaje creativo e integrado que permita transferencias a otros contextos vitales. En algunos centros de enseñanza conviven alumnos y alumnas de procedencia social y cultural muy diferente, por ejemplo alumnado de zonas urbanas y alumnado de zonas rurales serranas que han desarrollado su escolaridad en escuelas unitarias. La cultura visual que constituye el bagaje de ambos grupos es bien distinta, pues las oportunidades que propician para aprendizaje visual difieren de manera evidente, tanto en la escuela como en los ambientes vitales. El profesorado debe ser consciente de estas diferencias y diseñar recorridos curriculares adaptados a ambos grupos en un primer momento, que puede hacer confluir gradualmente.

Aunque sea una reflexión parcial, también nos parece importante que en el proceso de selección y organización de contenidos se procure la incorporación de una cualidad muchas veces prescrita: no renunciar a una apropiación del conocimiento que sea gratificante, incorporar en la enseñanza la idea favorecedora del placer de aprender sigue siendo una condición para el aprendizaje significativo y creador. Estas disposiciones se adquieren efectivamente con la práctica, pero es previa una actitud de compromiso tanto con el conocimiento artístico como con la educación.

El discurso que está fundado en una práctica autorreflexiva y bien articulada puede llevar al profesorado a una crítica fuerte a los libros de texto en cuanto al tipo de conocimiento que proponen, aunque esto no significa que utilizar un libro de texto sea negativo en sí mismo, pues constituye un recurso más que puede ser usado de una forma diferente a la estructura y la lógica interna del libro; en este sentido, Shulman (2005:17) reflexiona sobre la importancia de que los profesores desarrollen una serie de actitudes y conocimientos abiertos y sustantivos frente un cuerpo de conocimientos prescritos o doctrinas cerradas e invariables; la enseñanza debe atender tanto a los medios y técnicas como a los fines, es práctica y normativa, y mediante la búsqueda de sentido creemos que se articulan adecuadamente ambos referentes.

El conocimiento didáctico de la materia es sólo un componente entre siete, y lo que debe tener presente y no olvidarse es que todos los componentes propuestos por Shulman deben ser incorporados a la reflexión didáctica, incluso los que siempre se evitan o se aceptan acríticamente, que son los objetivos educativos en el contexto histórico, social y cultural.

Por otra parte, cuando se pretenden organizar los contenidos didácticos de un nivel, se deberán estructurar globalmente para conseguir una visión de conjunto que es la óptima, es decir, se deberían organizarán didácticamente bloques de contenidos, programaciones, cursos completos, etc.

Para ilustrar la capacidad de análisis de esta proposición, exponemos un ejemplo, en el que, por no alargar este trabajo, su tratamiento lo abordaremos de manera incompleta; consiste en una actividad relacionada con el conocimiento de diversos aspectos visuales y culturales: la realización de una máscara. Este objeto cultural-visual está presente en diferentes culturas, incorpora varias funciones y tiene un gran potencial expresivo, creativo, estético y cultural; sin embargo, apenas se incorpora en las prácticas cotidianas y mucho menos en los currículos oficiales ni en los libros de texto de las editoriales más frecuentes.

Por la experiencia que tenemos, cuando se ha planteado en algún centro de secundaria esta actividad, se ha reducido a la elaboración material, al conocimiento de sus aspectos técnicos y

formales, normalmente bien enfocados y desde un discurso motivador. Ahora bien, esta manera de abordar la creación de una máscara no aprovecha todo el potencial educativo, cultural y estético, pues está inmersa en una red amplia de contenidos enriquecedores. Y es aquí donde queremos fijarnos para mostrar la necesidad de compaginar coherentemente diferentes objetivos y contenidos, desde una perspectiva cultural, artística y estética.

En el ejemplo que propongo, ubicaré la perspectiva del conocimiento didáctico del contenido en el campo donde se unen teoría y práctica, desarrollando un supuesto que considero que puede asumirse como verosímil y, por lo tanto, aceptable para los objetivos de esta reflexión.

Describiré pues un caso de realización de una máscara en clase de 1º curso de ESO, elaborado a partir de la integración de fragmentos de diferentes experiencias personales.

Supongamos que comienza la clase con una presentación de lo que es una máscara, aludiendo también a sus funciones en relación a las intenciones psicológicas y expresivas, tratando de establecer una conexión con la experiencia de los estudiantes y con el contexto contemporáneo. A continuación, con intención motivadora, el profesor expone que esta es una actividad muy interesante, pues se trata de dibujar y luego crear una máscara para una situación con personajes imaginarios, éstos serán diseñados y "dotados de vida" a partir de diferentes elementos materiales y signos visuales que posean un gran valor expresivo. Enseguida surgen opiniones distintas entre los alumnos, unos mostrando su agrado y otros su curiosidad o sus cautelas (estos alumnos exponen las causas de su resistencia: "no sé dibujar", "no tengo imaginación", "es muy difícil", "hacer máscaras es una tontería",...). El profesor trata de incorporar a los estudiantes menos involucrados comentándoles que es una actividad que puede llegar a ser muy divertida, a continuación reparte unas fotocopias donde se explica el proceso de creación y diversos procedimientos de fabricación de máscaras. Posteriormente el profesor dibuja diversas máscaras grotescas con intencionalidad satírica y muestra ejemplos de cursos anteriores. Después les proyecta imágenes de fiestas carnavalescas en el arte como "El combate de D. Carnal Y Dª Cuaresma" de Brueghel "el viejo" para explicar el sentido de fiesta que desborda el "reino de la necesidad", o imágenes de Goya o Gutiérrez Solana.

En este relato, poco matizado pero suficiente para el fin que pretendemos, se expresa, de manera más o menos representativa, lo que podría ocurrir en casos reales, aunque a partir de esta descripción escrita no podamos saber en profundidad las elaboraciones teóricas y las intenciones didácticas que dirigen la enseñanza de esta imaginada clase de Educación Artística y Visual. En cualquier caso, vamos a representar un esquema en la que indicaremos, a través de cuestiones y preguntas, las diferentes claves y principios que estructuran las cuatro dimensiones del *conocimiento didáctico de la materia*, y constituyen la base sobre la que se organiza en el aula los contenidos y otros componentes que permitirán acercarse al arte popular y a la cultura visual mediante la elaboración de una máscara, que permitiría explorar, por otra parte, la realización de un performance sencillo en el aula con las máscaras.

Análisis del componente "conocimiento del contenido para la enseñanza" referido al ejemplo propuesto

En general, es correcto el tratamiento didáctico que se da a la elaboración de una máscara, acometiendo aspectos que amplían los conocimientos estrictamente técnicos y materiales.

No explica otras posibilidades creativas relacionadas con las culturas locales populares y con la tradición de carnaval de estética grotesca; tampoco se menciona a las máscaras rituales y simbólicas de manera que los alumnos y alumnas puedan comprender mejor las funciones de las máscaras, más allá de la máscara como objeto de diversión (aunque esta función ya sea en sí misma interesante).

Faltaría una breve introducción a la historia del carnaval y a la historia de las máscaras. Se podría sugerir una investigación previa sobre los carnavales como fiesta popular, satírica, desbordante y transgresora, desde sus orígenes romanos hasta la época del desarrollismo industrial, y en los que las máscaras tomaban un papel esencial, con variadas estéticas (por ejemplo la

ritual, la fiesta y la embellecida o barroca). También sería preciso aclarar que en la actualidad la función de los carnavales ha cambiado, habiendo perdido sus funciones más liberadoras y lúdicas.

Falta una integración de la asociación de la máscara y sentido de fiesta popular y juego, donde el cambio de papeles, paradojas y representaciones “extrañas” abren las puertas a la aceptación del cambio como protagonista de la vida, reforzándose al mismo tiempo el sentido de espacio ritual de celebración y encuentro.

Análisis del componente “conocimiento sustantivo de la enseñanza” referido al ejemplo propuesto

Aunque con el relato escrito es difícil saberlo, posiblemente es preciso haber reflexionado sobre la naturaleza social y cultural de las máscaras y las fiestas populares y sus metáforas profundas, así como el tipo de conocimiento que debe prevalecer.

Estudiar el carnaval contemporáneo, sus estéticas y sus funciones, que posteriormente se podrían contrastar con las funciones y estéticas de épocas anteriores, aclararía muchas concepciones previas y favorecería una comprensión de la evolución de la fiesta hacia su desvirtuación, habiéndose transformado en una fiesta “ordenada”, desenraizada y, en cierto modo, *kitsch*. En Ávila, por ejemplo, son muy interesantes desde el punto de vista cultural, estético y lúdico, tanto la fiesta atávica de los “cucurru machos” de Navalosa como la de los “machurreros” de Pedro Bernardo.

Además, el componente satírico y crítico del carnaval ofrece un camino muy sugerente y gratificante al alumnado para proyectar situaciones personales o colectivas que de otra manera no podrían conocerse o representarse.

Análisis del componente “conocimiento sintáctico de la enseñanza” referido al ejemplo propuesto

Posiblemente haría falta realizar ejercicios previos de abocetar y ofrecer diferentes soluciones técnicas de confección de máscaras con materiales domésticos.

Hubiera sido aconsejable haber repartido cierta documentación con la historia de los carnavales y de otras fiestas populares, así como de máscaras grotescas y rituales de otros países, enfatizando los grandes valores estéticos y artístico que poseen dichas máscaras.

Faltaría una invitación a la superación de estereotipos mediante el trabajo de indagación en formas o deformando sobre dibujos o fotocopias las clásicas máscaras de plástico que se venden en los comercios o las máscaras que representan frutas o cosas similares

Análisis del componente “creencias sobre la materia” referido al ejemplo propuesto

Las creencias que circulan entre los docentes son las relativas a la oposición a abordar la cultura visual como una condición que infravalora o incluso llega a degradar de la profesión de profesor de educación artística.

Así mismo, este tipo de actividades, en tanto que “no son” estrictamente artísticas y “elevadas”, se asocian a lo que realizan los maestros en los niveles de Primaria.

Por su parte, algunos estudiantes pueden considerar que se trata de realizar una actividad más, de la misma naturaleza que una lámina, y de lo que se trata por tanto es de aplicar los colores de manera correcta, es decir, no entran o no quieren entrar en la consideración de que se trata de una experiencia integral y más profunda, que les reclama una mayor involucración en el juego de la cultura. En términos generales, el alumnado capta bien lo de juego y creación de estéticas diferentes a las ordinarias, pero en raras ocasiones se aproxima al núcleo profundo de la crítica social desde lo sarcástico o lo burlesco, y también le cuesta acercarse a la fiesta y a la máscara como celebración del cambio.

La elaboración de una máscara en clase de Educación Plástica y Visual puede ser considerada una manualidad más dependiendo precisamente del discurso teórico de la didáctica que dirige la acción docente. Efectivamente, si la actividad se centra en la confección de una máscara más o menos vistosa, entonces el aprendizaje casi se reduce a la aplicación de unas técnicas concretas, por ejemplo al uso de barro o escayola, cuestión que puede ser interesante en sí mismo en el nivel básico de la ESO; aunque lo que aquí se defiende es que la elaboración de una máscara tiene un mayor potencial artístico, estético y, sobre todo, cultural que el conocimiento de las cualidades expresivas de materiales y formas intencionadas.

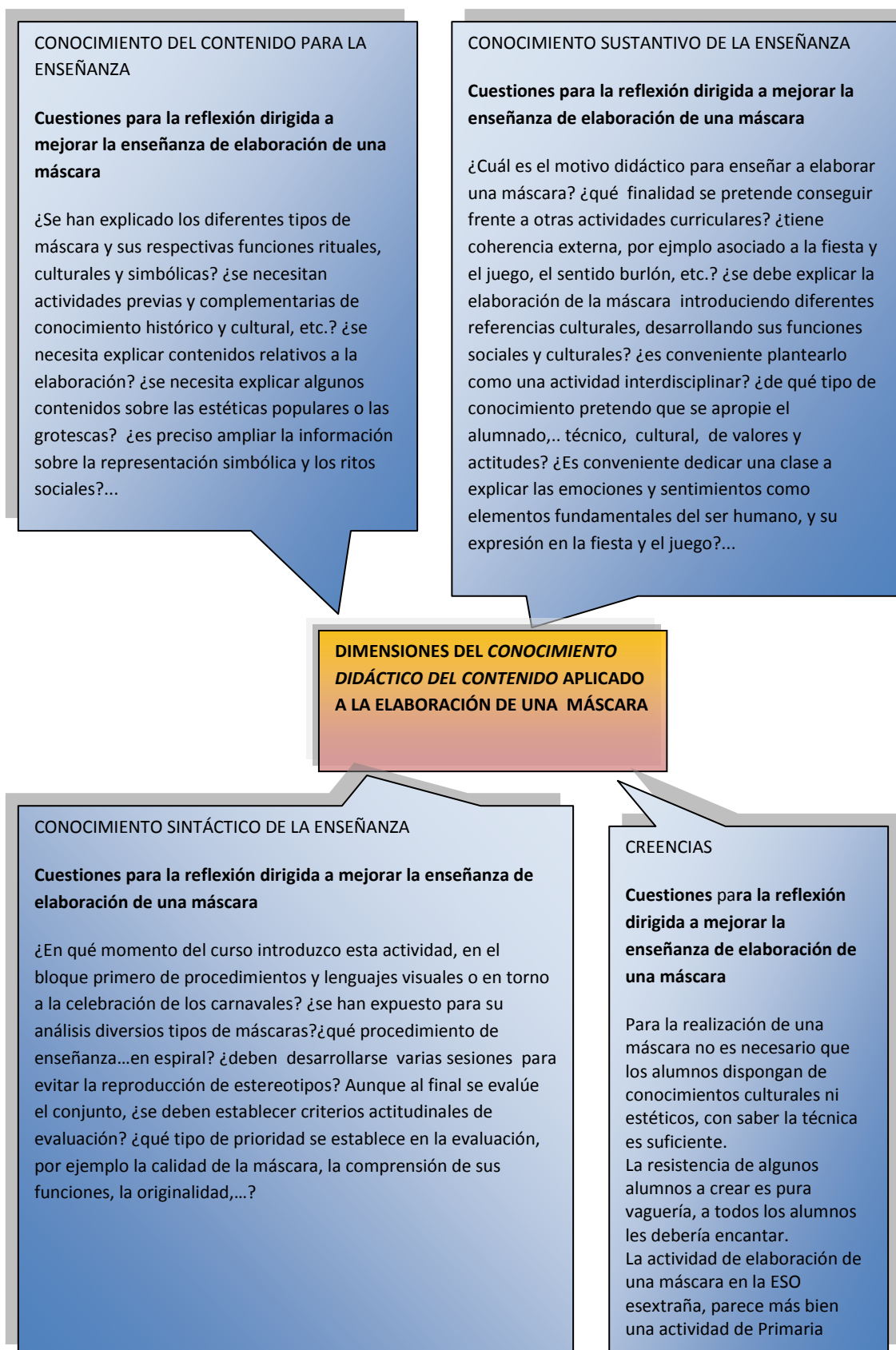


Gráfico 12-2 Esquema de la implicación de las cuatro dimensiones del *conocimiento didáctico del contenido*, expresadas mediante cuestiones para la reflexión en este supuesto de elaboración de una máscara en el contexto social y cultural de la fiesta (de carnavales por ejemplo), el juego y el símbolo.

12.7 PROBLEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE SHULMAN: LOS LÍMITES DE UNA NUEVA DISCIPLINARIZACIÓN Y LA NECESIDAD DE UNA REORIENTACIÓN CULTURAL

En ocasiones, las propuestas nuevas, cuando se asumen acríticamente y no se problematizan, acaban convirtiéndose en ideología, incluso las que se proclaman críticas o transformadoras. Pero también con una mayor frecuencia de lo que sería deseable, algunos enfoques teórico-prácticos que se limitan al encaje parcial de conceptos, considerando como únicos criterios la utilidad inmediata o la novedad, buscan un desarrollo ecléctico que prescinde de una articulación general establecida a partir de los propósitos y finalidades educativas para que el alumnado logree comprender el mundo que le ha tocado vivir desde el conocimiento de la cultura visual. Es el discurso crítico y bien fundamentado el que debe orientar la acción educativa, es la racionalidad práctica la que sirve como criterio de valor. Con esta afirmación no pretendemos juzgar negativamente a toda forma de eclecticismo, sólo al que es producto de la racionalidad instrumental o se resuelve desde la comodidad o banalización exclusivamente.

La teoría del Conocimiento didáctico del contenido de Shulman se puede considerar una propuesta que se encontraría dentro del ámbito que defiende la reconstrucción de estructura disciplinar de los saberes, matizada y enriquecida por los saberes que componen el denominado *conocimiento base*, que integran el conjunto global de la propuesta. Aunque tiene un reconocible sesgo logocéntrico, su estructura multipolar, de siete dimensiones que deben ser considerados, permite la incorporación de otros elementos tales como el protagonismo del alumnado en la elaboración de itinerarios temáticos, la influencia del contexto social y cultural, etc., que desplazarían el centro de gravedad del diseño y desarrollo curricular hacia un territorio con menos limitaciones y menos ortodoxias disciplinares. Podríamos calificar, por lo tanto, la propuesta de Shulman como “neoacademicista”, pero permitiría una recepción crítica y contextual, pudiéndose considerar para seleccionar, organizar y sistematizar el conocimiento; además favorecería el diálogo y la reflexión sobre las creencias y las teorías implícitas que se filtran de manera inconsciente en la selección y organización de contenidos, y en las prácticas en general. En este sentido, es fundamental tener claros los fines de la educación artística y visual, que deberán estar articulados en un discurso crítico.

Por lo tanto, el *conocimiento didáctico del contenido*, al aplicarlo a la educación artística, tomaría como referencia inicial la tradición neodisciplinar, por ejemplo la propuesta del DBAE, lo que implicaría, de entrada, una selección de contenidos con un cierto carácter de alfabetización visual, aunque todo lo matizado que se quiera con la incorporación de otras temáticas complementarias. Sin embargo, insistimos, la aplicación de la propuesta de Shulman tiene la particularidad de ser abierta y flexible, lo que permitiría explorar la incorporación de otras parcelas de la cultura y del conocimiento crítico que no son las tradicionales de la concepción disciplinar, con el fin de mantener los objetivos de desarrollar procesos de enseñanza–aprendizaje para que el alumnado se incorpore críticamente a la sociedad compleja que le ha tocado vivir. La propuesta neoacademicista sería compatible y complementaria con otras propuestas más interaccionistas y contextuales, situadas, como proponen en definitiva los enfoques culturalistas y críticos, si se consigue una estructura que las integre y un discurso profesional que las represente con coherencia educativa, social y cultural.

El problema que pudiera plantearse es la forma concreta de articulación. No se trataría de yuxtaponer y combinar contenidos de unas y otras orientaciones, sino de integrar realmente, buscando una formulación que puedan satisfacer las exigencias ontológicas y epistemológicas del culturalismo crítico evitando las limitaciones del neoacademicismo. Además, el camino de la integración curricular no se asume porque éste sea una tendencia mayoritaria en las Ciencias Sociales o por el uso y abuso de una retórica que vacía el componente socio-crítico del conocimiento situado y enmascara las acciones

didácticas reproductoras o incongruentes, sino porque lo demanda la práctica en el aula: estos enfoques se necesitan mutuamente para que el proceso de enseñanza-aprendizaje consiga con calidad los objetivos educativos, sociales y culturales: conseguir que el alumnado adquiera conocimientos y desarrolle herramientas para que, situándose en la sociedad que le ha tocado vivir, pueda interpretarla críticamente desde lo visual y comprender la cultura para actuar y transformar.

En el ejemplo del cómic que hemos presentado más arriba, en el que se aplica la propuesta de Shulman a partir de un cuestionamiento de la práctica, su desarrollo en el aula podría abordarse tanto desde un enfoque estrictamente academicista como desde enfoques más culturalistas y críticos; la cuestión depende del énfasis que se ponga en los contenidos puramente formales, o bien en el sentido y otros aspectos como el estudio de los personajes y su interpretación simbólica-visual, los signos identitarios, la estructura social y cultural del guión y su representación formal, etc.

Creemos que la generación de un proceso de enseñanza-aprendizaje derivado de la relación dialógica entre la propuesta de Shulman y otros enfoques no se debería considerar como fruto de un simple pragmatismo ecléctico, que elude el análisis sobre la coherencia ontológica y epistemológica, sino como una tentativa integradora que debe recorrerse, pues facilita una reflexión y unas prácticas más complejizantes del currículum. Desde una exigencia epistemológica fundamental, reconocemos que pueden plantearse, en tanto que relación dialógica, algunos desacuerdos o discontinuidades que pueden resolverse en cada caso, con las condiciones de que se fundamenten en criterios sólidos y que exista una voluntad profesional dialógica para la integración, pues no existen incongruencias fundamentales que impidan la integración, es decir, no son inconmensurables.

Aunque en otro contexto histórico y desde otro marco de reflexión, la necesaria complementariedad entre el conocimiento académico y el crítico constituyó uno de los debates más intensos entre Adorno y su amigo W. Benjamin (Muñoz, 2000:106; 2010:187) en el que el primero defendía el conocimiento académico (aunque con un sentido de sistematicidad e historicidad necesario en la sociedad de masas) como única posibilidad de dotar a las personas de un pensamiento interpretativo y crítico profundo, defendiendo Benjamin una vía no opuesta pero sí diferente: la necesidad de imbricar el conocimiento sistemático y canónico de la academia con otros conocimientos culturales y populares, surgidos tanto en el devenir cultural de la sociedad (occidental) como por el desarrollo de las tecnologías en la sociedad post-industrial, los cuales aportaban nuevos lenguajes, nuevas estéticas y conocimientos dignos de ser considerados (Muñoz, 2010:36; 2000:119)

Descartando pues las incoherencias ontológicas y epistemológicas “fuertes” o fundamentales, las diferencias normales que emergen pertenecen, creemos, al ámbito del *habitus* profesional y las consideramos “representacionales” y menores, pudiendo ser superadas con la incorporación de algunos criterios que presentaremos en los párrafos siguientes.

12.8 AMPLIACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA SELECCIÓN DE CONOCIMIENTOS Y DE OBJETOS CULTURALES: COMPLEMENTARIEDAD DE ALGUNOS CONCEPTOS PROVENIENTES DE LA *TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA* DE CHEVALLARD

Para potenciar la reflexión sobre la dirección que en realidad toma la organización de contenidos necesitamos todavía completar lo planteado hasta ahora con dos criterios: en primer lugar, dotar a nuestra reflexión curricular de un cierto perspectivismo epistemológico para conducir el proceso hacia un conocimiento globalizador sin perder profundidad, evitando reducir el diálogo entre la propuesta de Shulman y las asociadas a enfoques socio-críticos a recetas didácticas y, en segundo

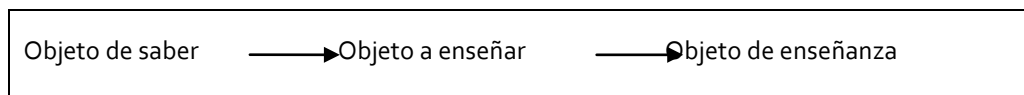
lugar, de una herramienta para adecuar los contenidos seleccionados a las características sociales, culturales y cognoscitivas del alumnado. La *transposición didáctica* es el constructo que creemos útil para resolver estas cuestiones.

Con el ejemplo anterior del cómic detallaré más esta proposición. Mediante la herramienta del *conocimiento didáctico del contenido* se ha determinado la realización de un cómic en clase, su duración, el lenguaje visual, tipos gráficos, forma de evaluación, pautas de desarrollo, etc.; desde el enfoque culturalista se explicaría críticamente la función social y cultural en determinadas épocas y países (por ejemplo, la función los super-héroes después de la segunda Guerra Mundial en Estados Unidos, “Asterix” en Francia o “El Capitán Trueno” en España) se propondría varias temáticas opcionales relacionadas con la vida cotidiana o con una reinterpretación de un hito cultural que les motive o con un personaje que les llame la atención, etc. Pero aún quedaría por establecer o ajustar varios aspectos importantes que a veces se pierden en el desarrollo de la actividad, si no se ha estructurado y reflexionado previamente. Nos referimos a cuestiones como, por ejemplo, señalar explícitamente dónde se pone el énfasis (en ocasiones, durante el desarrollo del proceso, se van sustituyendo los objetivos explicitados por los implícitos y tradicionales, si no se tiene consciencia de este proceso), analizar la congruencia interna de los contenidos o pensar cómo se han adaptado los conceptos.

El constructo ha sido concebido por Yves Chevallard (1997) en el ámbito de la didáctica de las matemáticas, pero debido a su potencial práctico en la adecuación de los contenidos, se ha ido extendiendo a otras didácticas específicas. Es una teoría eficaz en la *recontextualización* o adaptación del saber académico o especializado en “saber escolar”, indicado para la aplicación a la Educación Secundaria y al Bachillerato según Bolívar (2008:98). Sin embargo, según este mismo investigador del currículum, la transposición didáctica presenta algunas debilidades: por una parte, la excesiva centralidad que toman los contenidos, de manera incongruente con su reactualización del triángulo didáctico, en el que los contenidos constituyen un vértice de la terna didáctica compuesta por el profesorado, el saber y el alumnado; en segundo lugar, el carácter reduccionista de su concepción del conocimiento al evitar la interpretación social e histórica de la construcción del saber académico (Bolívar, 2008:98). Sin embargo, algunas de sus proposiciones son realmente sugerentes, al ampliar el contexto de aplicación a las instituciones que históricamente han determinado qué contenidos son los que se enseñan en una determinada área de saber (nos remitimos a las aclaraciones del Prefacio de la edición de 1997 de su libro “*La transposición didáctica*” que amplían y matizan su primera propuesta). Así se podrían explicar las resistencias institucionales, profesionales e incluso de las familias cuando se intentan introducir determinados cambios en la estructura de contenidos (Chevallard, 1997:13)

La transposición didáctica consiste en un proceso por el que se transforma el saber especializado o académico (el *savoir savant*), en nuestro caso, el construido e institucionalizado por la comunidad compuesta por artistas, críticos, analistas culturales, especialistas de los museos, estetas, divulgadores, filósofos del arte, antropólogos del arte y un largo etcétera, en saber escolar o realmente enseñado (*savoir enseigné*).

Chevallard (1997:45) distingue la transposición didáctica *strictu sensu*, la que transforma un objeto del saber experto “en una versión didáctica de ese objeto”, de la transposición didáctica *sensu lato*, la que adapta el objeto de saber siguiendo el siguiente proceso:



El “objeto de saber” hace referencia a un concepto o conjunto de conocimientos específicos que manejan en sus indagaciones y elaboraciones los especialistas, el “objeto a enseñar” es el concepto o conjunto de conceptos que se han seleccionado del conocimiento experto por parte de los administradores educativos, editoriales y didactas, el “objeto de enseñanza” es el concepto o conjunto de conceptos referidos a los “objetos a enseñar” que cada profesor concreto elige, explicitándolos y ordenándolos en la programación didáctica de aula.

En el estudio de los contextos de aplicación de las transposiciones didácticas, Chevallard (1997:4 y ss.) ha encontrado ciertas resistencias y presiones, por parte no solo de los docentes sino de toda la comunidad educativa, para realizar las correspondientes modificaciones curriculares, manteniendo determinados conceptos que han sido superados por la propia evolución del conocimiento, por ejemplo, hay una tendencia implícita a aferrarse a una concepción sublimada del arte o a una permanencia del concepto de belleza como propiedad intrínseca y permanente de algunas obras y objetos; otro ejemplo frecuente en las aulas es que se evita, por parte de un sector del profesorado, la incorporación de la interpretación crítica de la deriva mistificadora del arte y su lectura como producción cultural e histórica.

Otro fenómeno que Chevallard (1997:19 y ss.) encuentra de la aplicación de la transposición didáctica, no como herramienta de análisis particular sino como herramienta de análisis estructural (contestando así a algunos de sus críticos), es el denominado proceso de *banalización de los “objetos a enseñar”*; este proceso se establece cuando se acepta con resignación, como algo irremediable, un “concepto a enseñar” (porque lo dicen determinados “expertos”, porque está en los libros de texto o porque se establece en el currículum vigente), por lo que la táctica en el aula es su tratamiento superficial o ambiguo, vaciándolo así de contenido. En nuestro área, por ejemplo, es muy común el uso de afirmaciones en el discurso profesional o en las programaciones de aula, en las que se manifiesta la importancia del objetivo educativo de que los alumnos desarrollen herramientas de análisis crítico, así como el esfuerzo que se realiza en la consecución y la interiorización de actitudes críticas en su relación con las experiencias culturales, sin embargo, en la práctica, ni se trata en clase, ni se evalúa.

Desde estos hallazgos, el constructo de transposición didáctica, considerada como herramienta de análisis centrada en los contenidos, incorpora como una necesidad fundamental, la introducción de un mecanismo que garantice una reflexión permanente sobre el tratamiento de los conocimientos que realmente se trabajan en el aula, su adecuación histórica y cultural, así como sus potencialidades socio-críticas; nos referimos al concepto de *vigilancia epistemológica* (Chevallard, 1997:47). Analizar la estructura de los contenidos, sus referencias culturales reales, observar cómo se realizan las simplificaciones lógicas desde los saberes especializados y, sobre todo, dónde se sitúa el énfasis conceptual es fundamental para comprender el proceso real de transformación del conocimiento, y así comprobar su lógica interna y sus fundamentos cognoscitivos.

Por otra parte, considerando el triángulo didáctico, quedaría por hacer referencia al “saber realmente enseñado”, pero esta forma de saber real quedaría fuera del proceso de transposición didáctica al incidir en el mismo muchos otros factores que, aún debiéndose considerar por los docentes, no están estrictamente relacionados con la selección y adaptación de los contenidos a enseñar (metodologías, formas de aprendizaje, recursos,...). En este sentido, creemos que la selección, organización y tratamiento de los conocimientos de la Educación Plástica y Visual deberán completarse con otros procesos curriculares, con otras herramientas epistemológicas y con otras perspectivas valorativas, para que tanto el programa de Shulman como la transposición didáctica no se queden en meras maquinarias de una racionalidad técnica disfrazada, en un neoacademicismo que pudiéndose transcender se queda en una herramienta formalizadora o instrumental. Desde estas

consideraciones, nuestra propuesta pretendemos sustentarla en el pensamiento crítico, al que concedemos una importancia central desde el punto de vista educativo, social y cultural.

En conclusión, la transposición didáctica, considerada como herramienta susceptible de un uso crítico, es interesante en cuanto que abre la consciencia al proceso de construcción de los contenidos que se van a enseñar en cuanto proceso sistemático de adaptación, no sólo cognitiva, sino social y cultural. Además, en el proceso de adaptación del “saber sabio” al “saber a enseñar” se producen reducciones y modificaciones de contenidos cuyo fin es la reproducción de esquemas culturales o sociales. Así, mediante la transposición didáctica como herramienta curricular se favorecería la reflexión crítica y, en su caso, las rupturas con determinados conocimientos que se han instalado en el currículum, que se han normalizado y prescrito, habiéndose asumido de manera acrítica.

CAP. 13. EL EFECTO PENÉLOPE EN EL CURRÍCULUM. LÍNEAS DE RECONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA EN UN CONTEXTO SOCIAL EN TRÁNSITO PERMANENTE

...una multitud de caminos surcan los escombros.

Walter Benjamin

13.1 EL PROYECTO DE RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DE LA CULTURA VISUAL

La concepción reconstructiva del currículum trata de afrontar los retos sociales y educativos que nos interpelan en estos tiempos de grandes cambios epistemológicos y culturales, en los que la incertidumbre forma parte de la percepción del conocimiento y del funcionamiento social. Pero para situarnos de manera consistente en este espacio de fluidez sistémica (Bauman, 2009; Morin 2009), es preciso desplazar, en primer lugar, la naturaleza de los contenidos de la materias curricular, en la que a veces se centra toda la reflexión didáctica, y, en segundo lugar, se requiere cambiar las estrategias en los modos de aprender y enseñar, avanzando hacia modelos más abiertos y flexibles, rebasando las barreras disciplinarias y metodológicas habituales, problematizando la realidad cultural y artística desde una visualidad crítica.

Explicado así el cambio curricular, puede entenderse como un planteamiento demasiado abstracto, así que para evitar el voluntarismo idealista es preciso realizar un esfuerzo permanente y partir de la realidad, normalmente ocultada y por lo tanto necesitada de un desvelamiento, lo que implicaría una reconstrucción permanente del discurso socio-crítico, para reflexionar y recomponer el currículum real desde cuestiones enraizadas en el compromiso ético, educativo y cultural con el cambio. Así, sería preciso reconstruir el discurso docente desde cuestiones tales como ¿Qué claves sociales y culturales desde la visualidad circulan o condicionan las representaciones y las relaciones? ¿Cuáles son las necesidades y deseos de los estudiantes vinculados con el conocimiento visual y artístico? ¿Qué dispositivos, símbolos y sistemas son necesarios desenmascarar? ¿Qué conocimientos, estrategias y recursos cognitivos son más útiles y satisfactorios para la comprensión del mundo que les/nos ha tocado vivir, desde la visualidad?

La reconstrucción tiene una cierta similitud, por tanto, a la estrategia de Penélope, en el sentido de que su naturaleza es de un continuo montar y desmontar líneas de acción en el aula, romper y recomponer estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de contenidos, de ensamblar materiales didácticos clásicos con recursos contemporáneos, para reinsertarlos después en otra dinámica simbólica o discursiva.

Quedaría así evidente una de las ideas fuerza de esta tesis: sin negar el componente disciplinar fundamentado en el lenguaje artístico y visual, para desarrollar una educación artística y de la cultura visual adecuada a la sociedad y a los jóvenes, es necesario en la actualidad un cierto desplazamiento

hacia la construcción de un discurso docente que sea epistemológicamente crítico, educativamente comprometido y reestructivo, socialmente ético, artística y estéticamente reflexivo y culturalmente situado.

13.2 ESTRATEGIAS QUE PRESENTAN UN GRAN POTENCIAL CRÍTICO Y CREADOR QUE PODRÍAN INCORPORARSE AL CURRÍCULUM

Los constructos que ha incrustado la posmodernidad en la cultura, según Escaño (2006:404) son, entre otros, cibercultura, deconstrucción, dialogismo, hiperrealidad, metarrelato, pensamiento débil, rizoma o simulacro. Nos detenemos ahora en los que no hemos abordado aún y consideramos que conectan directamente con nuestra área de conocimiento.

Hiperrealidad: En la sociedad contemporánea, las reproducciones, las imitaciones o las simulaciones han conseguido sustituir a la propia realidad en cuanto a sus efectos (Baudrillard, 2002:190; Eco, 1986: 24) y a su legitimidad, situación que ya habían intuido algunos investigadores de la Escuela de Frankfurt.

No se trata sólo de una de las posibilidades funcionales de las representaciones como instrumento cognitivo, y al que aludía como un juego visual e irónico la obra de Magritte "Ceci n'est pas une pomme", la hiperrealidad hace referencia a la capacidad de generar mundos artificiales/virtuales, por lo tanto muy sugerentes, pero al mismo tiempo adictivos, que incluso se pueden tomar como referencia para conducirse en la cotidianidad, lo que la convierte en un mecanismo de producción de identidades, de valores, de realidades, aunque también para el control social y la normalización, por su gran potencial de sugestión.

La película "Matrix" de los hermanos Wachowski se articula en torno a varias metáforas posmodernas entre las que sobresalen el eclecticismo cultural y la construcción de una hiperrealidad que muestra una mayor capacidad de agencia que la propia realidad material.

Otro ejemplo de creación reciente es el proyecto de narrativa transmedia "Odio el rosa", ideado por Ana Alonso y Javier Pelegrín y patrocinado (y comercializado) por la editorial Oxford. Su intención declarada es generar experiencias de comunicación sustentada en variados y múltiples lenguajes y soportes (lingüísticos, visuales, musicales, etc.), para ello han creado dos entidades virtuales, Sara y Dani, que tienen su "vida propia" en internet, es decir, a través de diversas páginas web se idean a diario por los múltiples participantes en las webs todos los aspectos vitales de los protagonistas, lo que visten, las ciudades virtuales que visitan,...todo un mundo ficticio que es capaz de generar fuertes sentimientos y cambios en las maneras de concebir las relaciones (líquidas) siguiendo con la metáfora de Bauman.

Simulacro: se entiende como representación artificial, teatralizada, incluso como falsificación o farsa. Baudrillard (2002:192) lo emplea con un sentido descriptivo para referirse al fenómeno cultural que se produce en las sociedades postindustriales, según el cual cualquier discurso, hecho o artefacto cultural tiende a degradarse (al proceso de degradación I califica de obscenidad y pornografía de la realidad), para convertirse bien en producto comercial, bien en espectáculo para su difusión masiva, pero vaciado previamente de su significación cultural compleja, como plantea también Umberto Eco (1986: 233).

El semiótico francés advirtió que en las sociedades del conocimiento, hiperconectadas ("éxtasis de la comunicación"), donde el flujo de información es incommensurable, donde las diferentes

interpretaciones de un discurso, de una obra o de un hecho confrontan en un escenario donde no hay referencias claras, y en las que todas las elaboraciones se tienden a igualar en los plano cognoscitivo, estético y ético. Los discursos culturales, los hechos, las creaciones e incluso las políticas educativas y culturales se perciben así como “simulacros”.

“Por eso, actualmente, tanto la ciudad como Internet caen bajo el signo del consumo y el espectáculo; incluso la cultura se vive necesariamente como hecho “espectacular” y proceso “consumístico”, con sus modos, sus mitos, sus efímeros panteones, los breves instantes de gloria –Warhol– que tan pronto otorga gratuitamente como olvida catalépticamente” (Mayos Solsona, 2010)

Dialogismo: El término se usa, en general, como una figura retórica literaria, en la que la persona productora del texto recrea un hipotético diálogo entre ella misma y otra persona (normalmente el sujeto de la obra) para resaltar una idea. En la posmodernidad se utiliza como un concepto de crítica artística formulado por Bajtín (Rivero, 2003) para referirse al carácter social o “polifónico” en las que deben inscribirse las interpretaciones de las obras de la cultura; la creación visual debe entenderse entonces como un espacio en el que están representados y dialogan implícitamente diferentes sujetos culturales y sociales, tiempos históricos, etc. Ampliando su desarrollo, se podría considerar que una obra es el medio que posibilita un hipotético diálogo entre la persona creadora y la receptora de la misma; además, hace referencia el dialogismo a la posible influencia de los potenciales receptores de una obra en el autor durante el proceso de creación es decir, las obras se “completan” en el diálogo de los receptores con el artefacto artístico, e indirectamente con la persona que la ha creado. En este sentido coincide con el pensamiento de Umberto Eco sobre la “obra abierta”.

El concepto también se emplea en la perspectiva crítica de la educación para referirse tanto a la estructura dialógica de la relación educativa centrada en las personas, como al método dialógico como basamento del aprendizaje transformador (Torres, 2008).

Otros conceptos asociados a la construcción del conocimiento en la sociedad contemporánea son:

Hipertexto: El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación ha favorecido la emergencia de lo que se ha dado en llamar hipertexto; éste constructo hace referencia al relato que funciona como un mapa con multitud de conexiones que favorecen lecturas múltiples, en diferentes direcciones y con diferente profundidad. Como manifiesta Freedman (2006:158),

“...las formas de la cultura visual atraviesan caminos y, al hacerlo, extienden y sugieren nuevos significados. Obras de arte que se han convertido en iconos [...] han cruzado diversas fronteras [...] y han desempeñado un papel en más niveles de la experiencia estética de lo que lo habrían hecho si se hubieran visto de una sola forma”

Una metáfora que ilustra el concepto de hipertexto puede ser un mapa de metro en el que dos lugares están conectados por múltiples recorridos posibles. Efland (2004:128) menciona la propuesta de Spiro y colaboradores, presentando el aprendizaje como un “paisaje” cuya exploración y apropiación aconseja ser recorrido en diferentes direcciones, lo que aporta perspectivas distintas que deben integrarse, superando la clásica estructura lineal, lo que enriquece sustancialmente el conocimiento práctico. El hipertexto presenta, por tanto, las características siguientes:

- **Apertura o transitoriedad.** El hipertexto puede ampliarse o modificarse para adaptarse a los requerimientos cognoscitivos o culturales de autores y usuarios.
- **Interactividad.** Posibilidad de recorrerlo por itinerarios diferentes, a partir de códigos o señales que funciona a modo de una puerta que abre un nuevo camino de lectura que se puede transitar o no según la voluntad de los lectores o lectoras

- *No linealidad*. Consecuencia de la anterior, la lectura puede realizarse según diferentes lógicas, gustos, necesidades o, incluso azarosamente.
- *Multimodalidad representacional*. Una de las cualidades más significativas del hipertexto es que permite la combinación de diferentes lenguajes de comunicación: el textual, el icónico y el audio, potenciándose mutuamente. Las aplicaciones de las nuevas tecnologías de la comunicación han favorecido la extensión del uso del hipertexto en la comunicación didáctica y en la elaboración de obras plásticas.

En la educación del arte y la cultura visual, el hipertexto se aplica principalmente en la investigación sobre la visualidad contemporánea y en la crítica de imágenes y artefactos visuales, estableciendo a lo largo del relato vínculos con otros relatos, con otras imágenes relacionadas o con otras secciones del mismo texto.

Apropiación, pastiche, parodia y kitsch: La *apropiación* reutiliza y mezcla imágenes, estilos y signos de otras épocas o de diferentes autores o autoras, con intenciones de reconocimiento, desacralizadoras o simplemente como un recurso creativo más. El término *apropiación* hace referencia al procedimiento y el de *pastiche* al resultado. Aunque la apropiación constituye un modo de producción artística utilizado a lo largo de la historia, por ejemplo el estilo neoclásico, podría decirse que, en la actualidad, se adapta perfectamente al discurso posmoderno del eclecticismo como ruptura del relato del arte y de los artistas. El concepto *pastiche* lo toma Jameson (1991:35) de Tomás Mann, que a su vez lo recoge de Adorno. La *parodia* también utiliza la apropiación y la imitación, pero con una intención claramente irónica, por ejemplo, algunas creaciones pop del Equipo Crónica, las fotografías de David LaChapelle, los *tableaux vivant* de Adad Hannah o de Mario Ryck.

Jameson (1991:36) es muy crítico con el uso del *pastiche* cuando analiza obras del arte y la arquitectura contemporáneas, argumentando que el *pastiche* adopta la forma de fragmentos inconexos, sin historia ni discurso, lo que le convierte en pura ocurrencia formalista, es decir, un ejercicio de ruptura sin un sentido que lo articule, en el que todo es posible, ocultándose, explícita o implícitamente, las lógicas y conflictos que están enraizados históricamente en las creaciones culturales.

El concepto de *pastiche* es problemático. En primer lugar, la función de mimesis de estilos o signos de épocas pasadas con intención de reconocimiento cultural es muy antigua, pensemos por ejemplo en el Renacimiento y la adopción que realizó de códigos estilísticos grecolatinos; por otra parte, su uso como apropiación exclusivamente formal ha sido también frecuente, constituyendo en este caso una “canibalización” de estilemas que se usan como simple “estetización historicista”, como las arquitecturas posmodernas de Venturi, Steven y Scott Brown (2000), en las que queda en un segundo plano el sentido cultural para anteponer la obra-mercancía y/o el artefacto-espectáculo o el discurso cínico. Según Jameson (1991:36), lo que legitimaría la apropiación de imágenes, fragmentos o estilos sería el mantenimiento de su uso tal y como se ha llevado a cabo en la modernidad, es decir, con una función de *parodia*, con un sentido irónico y a la vez crítico, como el que manifiesta el Equipo Crónica en numerosas obras, por ejemplo la imagen 13.1.

Sin embargo, reconociendo la posibilidad de creación de *collages* o *pastiches* que están anclados en el decorativismo, en el vaciamiento de la significación o en la mera *ocurrencia* artificiosa, lo cierto es que en la creación contemporánea, que toma como uno de sus señas de identidad la hibridación, también es posible la creación de obras y discursos críticos que se apropian de imágenes, estilos, signos para subvertir los significados convencionales y romper con el arte como fetiche.



Imagen 13.1 "El Intruso.1969" del Equipo Crónica

Pensemos en la parodia que hace el fotógrafo Gérard Rancinan de obras clásicas para evidenciar la deriva violenta, consumista y alienante de la sociedad (imagen 13.2), o la que propone Yinka Shonibare (imagen 13.3) de obras de artistas ilustrados, como por ejemplo Hogarth, Fragonard o Goya; mediante instalaciones semejantes a las obras de referencia, sustituye a los personajes originales por otros sin cabeza (aludiendo a la guillotina) o con globos terráqueos, y vestidos con ropajes de la época cuyas telas que recuerdan a las coloristas africanas, con la intención de que se establezcan relaciones múltiples entre el nacimiento de la Ilustración, sus connotaciones colonialistas, la construcción de las identidades culturales,... que invitan a la resignificación y permiten una reflexión sobre la apropiación que ha hecho Occidente sobre el arte.



Imagen 13-2- "La balsa de las ilusiones" de Gérard Rancinan, reinterpretación de la obra "La balsa de la Medusa" de Géricault



Imagen 13.3 *The Sleep of Reason Produces Monster*, 2008, de Yinka Shonibare

El "kitsch", sin identificarse totalmente con el concepto de pastiche, comparte con él la manera de componer obras mediante el procedimiento de acumulación o yuxtaposición de elementos, buscando un efecto sentimental "popular" (Eco, 1999:86), para presentarlo como objeto decorativo

descontextualizado, olvidándose del sentido original que poseen los objetos visuales, creado a partir de la integración intencionada de los diferentes signos compositivos y configurativos.

Deconstruir y reinterpretar: La deconstrucción entiende los objetos visuales, las creencias o las representaciones sociales como si fueran textos. Aplicada a nuestro ámbito, consiste la deconstrucción en un procedimiento de interpretación de conceptos, estereotipos y obras visuales de manera que se desvelen las “otras significaciones” posibles, que también pueden tener sentido, y que normalmente se encuentran ocultas/ocultadas por las lecturas impuestas por diferentes instancias normalizadoras (costumbre, academia, críticos y expertos, autoridades establecidas, etc.).

Derrida definió este concepto, que tomó de Heidegger, pero aplicado a la lectura de textos filosóficos, que más tarde se toma como método aplicable a la interpretación de todo tipo de discursos (de Peretti y Vidarte, 1998: 24), y también a las interpretaciones y críticas de las artes visuales y la cultura popular (Efland, Fredman y Stuhr, 2003:177).

El investigador francés siempre defendió que la deconstrucción no sólo es un procedimiento, sino una forma anti-logocéntrica de entender la cultura, cuestionaba la unicidad del significado de los productos culturales, pues incorporan interpretaciones sedimentadas que se han ido acumulando a lo largo del proceso histórico, que quedan ancladas a la forma de leer el texto (visual) sin que los intérpretes sean en general conscientes, reduciendo las posibilidades comprensivas y limitando otras interpretaciones nuevas y alternativas, que se pueden generar a la luz de los conocimientos (personales y colectivos) que se van desarrollando con el tiempo.

El núcleo explicativo de la deconstrucción parte de considerar que los textos críticos y las artes visuales acumulan múltiples significados de distinta naturaleza que en unos casos se activan a partir de nuevas asociaciones conceptuales, y en otros casos tratan de subvertir las lecturas convencionales para desplazar la interpretación a otros territorios. Posiblemente, lo más interesante de la deconstrucción es que admite lecturas contrapuestas o conflictivas que pueden convivir sin descartarse ninguna, contrariamente a lo que ha difundido la tradición académica y un sector amplio de expertos, que creen en la correspondencia única entre signo y significado.

Esto no significa un relativismo absoluto en el momento de interpretar un producto cultural, el cual siempre tiene una materialidad que orienta parcialmente hacia una familia de significaciones, y en la que siempre estará presente, aunque sea de manera implícita y parcial, la intención original. Digamos que la deconstrucción se despliega como un árbol de significaciones que parten de un tronco común. Para complementar esta idea Derrida crea el concepto de *différance*, que no significa diferencia (difference) sino “posponer”, “dar largas” (de Azúa, 1995:120), refiriéndose a no conformarse con las interpretaciones comunes de las obras, sino a buscar los elementos que amplían la interpretación. Las obras culturales no son unívocas, pues a veces surgen nuevas asociaciones con otros conceptos que incluso no coinciden con las intenciones originales. Las consecuencias para la interpretación del arte y la cultura visual son múltiples y conflictivas, entre las que destaca la relativización, incluso a veces el vaciado, de los significados intencionados que dieron lugar a las obras de autores o autoras, transformando el sentido.

Un caso frecuente lo podemos comprobar en las obras del pasado, en el que las mujeres artistas han sido invisibilizadas y en el que las mujeres, en general, han sido representadas en papeles subordinados o mediante una simbología que las muestran encorsetadas en roles pasivos, sentimentales o subordinados (Cao, 2000b). Las interpretaciones feministas han aportado otras miradas alternativas, que han iluminado las aportaciones de las mujeres a la sociedad y a la cultura. Esta perspectiva no ha sido posible hasta que no se desarrolló una deconstrucción del arte desde la

sensibilidad de las mujeres; por esta razón se dice que la deconstrucción disemina lecturas diferentes, complementarias o conflictivas con las que se han aceptado como canónicas y universales.

Nos parece importante destacar que es posible la confusión entre la deconstrucción y la polisemia; para diferenciarlos Derrida generó el concepto de *diseminación* (de Peretti y Vidarte, 1998:25). La polisemia hace referencia a un conjunto siempre limitado de significados cerrados de una producción cultural, y la *diseminación* presenta entre sus cualidades el considerar que la interpretación de una obra nunca puede darse por cerrada, pues el proceso de deconstruir implica la creación de una interpretación desde otra, que a la vez sugiere, por ejemplo una ampliación parcial, que más tarde puede ser sustituida, ampliada o rectificada por otra interpretación diferente, en un ciclo permanente. En términos de procedimiento visual, creo que la deconstrucción visual es equivalente a una operación de *resignificación*.

La deconstrucción se vehicula siempre mediante un texto, aunque hay discursos que suponen que la deconstrucción también se puede materializar con imágenes (personalmente creo que, en el caso de deconstruir imágenes con otras imágenes, aplicado a la educación secundaria es más útil desde un punto de vista didáctico, situar las operaciones de resignificación en el campo de la reinterpretación). La deconstrucción se centra principalmente en la búsqueda de nuevas significaciones a la luz de las aportaciones de nuevas investigaciones y sensibilidades. La intención subyacente es siempre la resignificación de la obra original a la luz de nuevos enfoques emergentes.

La reinterpretación de una obra visual consiste en la introducción de cambios (compositivos, configuracionales, contextuales, metafóricos, etc.) respecto de la obra original para desplazar los significados hacia otro territorio conceptual.

Desde el trabajo cotidiano en el aula, he constatado la dificultad que presentan algunos estudiantes para diferenciar la reinterpretación del concepto de parodia y también de lo que significa versionar una obra. La parodia tiene una clara intención satírica, que utiliza la ironía crítica o el humor como recursos fundamentales, aplicando para ello todo tipo de estrategias visuales (collages, descontextualización, cambios configurativos y compositivos, incorporación de figuras retórico-visuales, etc.). La reinterpretación tiene la función de desmontar las significaciones únicas y convencionales, en tanto que reducidas y comprendidas desde filtros canónicos y/o retóricos, por lo tanto se centra más en el mensaje de la obra.

Posiblemente la diferencia fundamental se encuentre en las funciones asignadas a cada estrategia: la finalidad de la parodia es la provocación o la transgresión, la oportunidad para lanzar un mensaje crítico; por el contrario, la reinterpretación tiene la función de ampliar los límites y reconducir la orientación de los significados, rompiendo de paso la idea de dogmatismo y unicidad interpretativa.

La deconstrucción (de los significados establecidos y aceptados) y la reinterpretación de obras visuales en el aula, cada una con su lenguaje y su proceder específico, constituyen una oportunidad para explorar la investigación crítica y, a la vez, tratar de ampliar el campo de las significaciones de una obra, buscando la exploración de otros mensajes diferentes a los instituidos. También para crear obras a partir de otras obras en las que se modifica el significado de la obra original. Tan sólo creo que debe considerarse una cautela, y es el de evitar que las interpretaciones se deslicen al campo de la banalización; la experiencia personal me ha alertado para sugerir al alumnado que se mantenga con una actitud imaginativa, crítica y consciente a lo largo del proceso de creación o de interpretación de obras de creadoras o creadores reconocidos, incorporando en el proceso ciclos sucesivos de revisión (Imagen 13-4)



Imagen 13-4 Reinterpretación del Guernica para vincularlo a los conflictos contemporáneos. Obra del alumno de 3º de ESO Alejandro Martín (2013).



Imagen 13-5 Reinterpretación de la obra "El Grito" de Munch. Obra realizada por un grupo de alumnos y alumnas de 3º de ESO (2011)



Imagen 134-6 Versión del "Guernica" de Picasso (fragmento). Obra realizada por Beatriz y Silvia de 1º de ESO (2012)

La mayoría de las obras del Equipo Crónica, por ejemplo, presentan conjuntamente las dos estrategias: la reinterpretación de conceptos (el arte pop o la historia de la pintura como una acumulación de estilos y autores), y por otro lado, son *obras paródicas* por sus mensajes concretos, como por ejemplo las obras "Margarita con Coca Cola", "La rendición de Torrejón" o "El intruso.1969", entre otras muchas. Las obras indicadas las pongo como ejemplo porque he comprobado que son especialmente motivadoras e intrigantes para su interpretación en el aula.

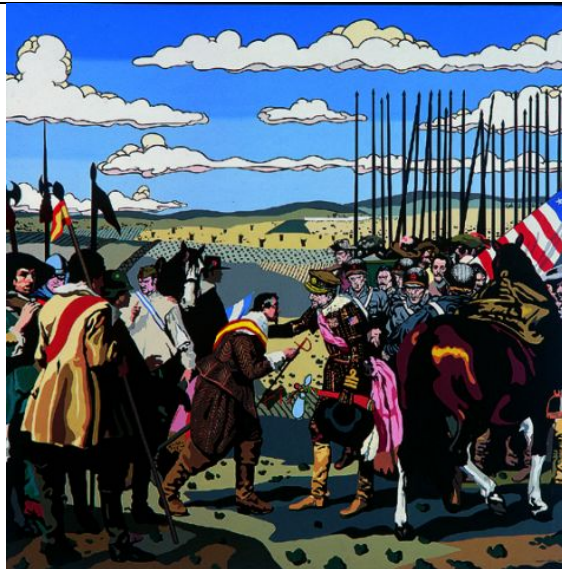


Imagen 13.7 "La rendición de Torrejón" del Equipo Crónica

El concepto de *versión* (de una obra) está vinculado al concepto de adaptación, en la que se cambia de estilo, técnica, configuración, etc., en definitiva, la versión se centra en cambiar los aspectos formales, aunque indirectamente puedan conducir a la modificación parcial de cambios de significado; por ejemplo, las versiones que de *Las Meninas* han realizado artistas como Picasso.



Imagen 13.8 Fotograma de la película "El acorazado Potemkin" de Eisenstein.

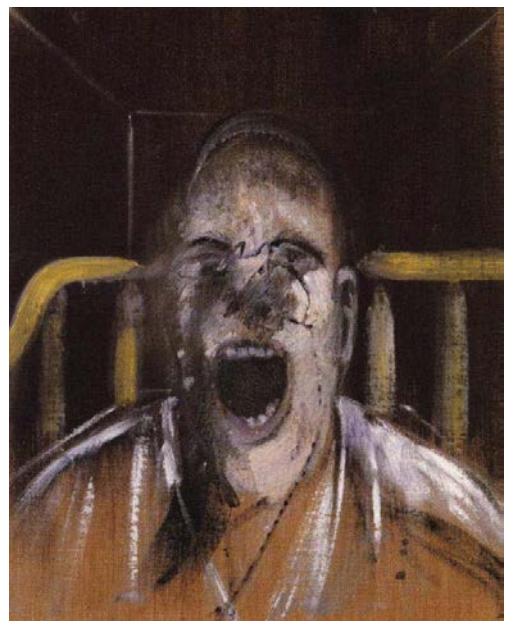


Imagen 13.9 Estudio preliminar para la representación de *Inocencia X*, de Francis Bacon

Una manera de trabajar con el alumnado la diferencia entre la reinterpretación y la versión, ha sido reflexionando en torno a los "estudios" (así lo llamaba el autor) de la obra de "Inocencia X" de Velázquez, que realizó Bacon. Este artista realizó 25 pinturas sobre el mismo tema, que son realmente

deconstrucciones. Para comprender la deconstrucción y ampliar el campo de asociaciones y resonancias que crea Bacon, acudimos a sus referencias. Algunos de sus “estudios” sobre Inocencio X están inspirados en el fotograma de la película “El acorazado Potemkin” de Sergei Eisenstein, en el que aparece una mujer gritando de dolor y desesperación, con una herida en el ojo. Lo que hace Bacon es reinterpretar la figura de Inocencio X en dos sentidos: en cuanto retrato y en cuanto figura histórica.

CAP. 14. POSIBILIDADES Y LÍMITES DE UN CURRÍCULUM COLONIZADO

14.1 LA PRESIÓN DE LA SIMPLIFICACIÓN Y LA PERMANENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VISUAL O LA INSOPORTABLE LEVEDAD DEL SER

Las prácticas de la educación artística están mediadas por tensiones entre concepciones didácticas, culturales, artísticas, sociales y políticas. Algunas de estas tensiones ya las hemos analizado en otros capítulos, en éste abordaremos la tendencia hacia la simplificación cognoscitiva a la que se ve abocado el currículum real del área, causado por múltiples razones, a las que no les son ajenas la comercialización creciente del “mundo de la vida” y la banalización de la cultura en la que nos hallamos insertos (Mayos y Brey, 2011).

En el aula también se reproducen estas tensiones. Efectivamente, unas veces más conscientemente que otras, el profesorado de Educación Plástica y Visual se enfrenta a presiones socio-culturales, academicistas y políticas implícitas para desarrollar artefactos curriculares de variada naturaleza, aunque son frecuentes los que toman como referente el oficial, ajeno a las necesidades de los jóvenes en esta época de confusión y de incertidumbres, aunque se haya dado en denominar *del conocimiento*. Así, por ejemplo, los currículos reales no incorporan las nuevas formas de construcción, apropiación y circulación del conocimiento, pero tampoco se desmonta la confusión entre información y conocimiento, con lo que supone de trivialización y la neutralización de su potencial crítico y transformador; por un lado el conocimiento parece democratizarse más, pero por otro sólo se atiende a lo más superficial, esquemático, a la memorización de datos que no producen conocimiento complejo. En definitiva, el currículum se ha convertido en una máquina oxidada, trivial, asentado en la lógica de la competitividad y del poder, que deja poco espacio para una educación del pensamiento complejo, para la comprensión crítica de la cultura visual o para la creación.

Un sector amplio del profesorado, en este contexto de transformaciones culturales y de confusión, opta por adaptarse de manera individual, ajeno a los debates político-culturales y educativos, simplificando y parcelando el currículum con fragmentos de diferente orientación epistemológica y ontológica. Las tensiones culturales quedan ocultas o apartadas del currículum. Las problematizaciones más fuertes se sustituyen por dilemas más digeribles, que son forzados, por un lado, por las estructuras administrativas, y, por otro lado, por las dinámicas sociales, culturales y educativas propias del devenir histórico concreto.

Uno de los dilemas que circulan de manera más explícita dispondría en un extremo la disposición a simplificar las enseñanzas para que la mayoría de los estudiantes consigan el “éxito” educativo, planteándose, en el otro extremo, la opción dogmática e inmovilista de seguir el plan completo, establecido en el currículum oficial, aún a riesgo de que un número significativo de estudiantes no se sientan involucrados en su aprendizaje y aprendan mecánicamente, cuando lo hacen, por imperativo legal.

Expresando de manera más rotunda esta dicotomía didáctica, en la que se cruzan el autoconcepto profesional y presiones externas de diferente naturaleza, podríamos afirmar que mientras que un sector del profesorado estaría centrando su acción didáctica en enseñar a aprobar exámenes y elaborar láminas con un alto nivel de reproducción (ver vídeo nº 9 en el CD adjunto), otro sector organizaría el proceso de manera continuista, estando más atento a las prescripciones academicistas del currículum oficial, desarrollando de manera inmutable objetivos y contenidos, sin apartarse de la trama de los criterios de evaluación, que reducen el complejo proceso de la enseñanza y aprendizaje a la aplicación de etiquetas formales nunca discutidas. Obviamente existen otros sectores de docentes que se apartan de estos esquemas reductores y que tratan de construir, junto con el alumnado, un conocimiento de la cultura visual más rico, tanto desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal, como desde el desarrollo de capacidades metacognitivas, avanzando hacia la comprensión crítica de la sociedad contemporánea.

Si se consideran sólo los resultados académicos, los seguidores del enfoque “profesionalizador” denominarían al primero de los grupos descritos como “docentes facilitadores” (aunque también se asigna este adjetivo a otros modelos de docentes que se adscriben a una perspectiva cognitivista de tipo vigotskyano) o “centrado en el alumno”, y al segundo como profesorado “centrado en la materia”. Traemos estas conocidas metáforas de la acción docente porque ilustran bien lo que ocurre con algunos enfoques didácticos, que se presentan como opuestos y alternativos y que, sin embargo, aunque hay diferencias entre las dos visiones, en ambas también subyacen elementos semejantes y representaciones compartidas de una educación artística y visual academicista, además de asumir análogas concepciones sobre la cognición y prácticas del aprendizaje.

En general, los sectores del profesorado que hemos mencionado constituyen grupos situados en los extremos de un *continuum*, que nosotros hemos polarizado para conseguir un efecto de contraste más nítido, caracterizando los extremos. En los dos modelos la enseñanza se emplea a fondo para que los alumnos aprendan principalmente técnicas artísticas y gráficas, a describir imágenes (más que a interpretar la cultura visual), a diferenciar de manera simple estilos artísticos y a producir láminas fundamentalmente, más que a conocerse y a conocer el mundo a través del arte y otras producciones visuales.

Estos dos polos, aunque no son los únicos que presionan la acción didáctica, consiguen que se reduzca sistemáticamente la complejidad, influyendo en el discurso docente dominante, lo que dificulta una comprensión adecuada de la cultura y del arte en la contemporaneidad; además descentran los objetivos de enseñar para la vida y la autonomía de los sujetos y alejan al alumnado de una expresión visual cognitivamente enriquecedora a la vez que sensorialmente gozosa.

Creemos que es posible evitar el dilema entre los dos frentes que hemos presentado, a partir de una deconstrucción del currículum dominante, avanzando hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje articulado desde el pensamiento complejo, que sea diferenciado y crítico, seleccionando contenidos relacionados con el contexto cultural de los estudiantes, pero con variadas estructuras de complejidad cognitiva, con diferentes metodologías, recursos y formas de evaluación.

Para la incorporación del pensamiento complejo en el currículum es fundamental atender tanto al discurso, como la organización estratégica y el ambiente considerado de manera global. Es lo que vamos a bordar a continuación.

14.2 APROXIMACIONES COGNITIVAS PARA ABORDAR LA COMPLEJIDAD

Está ampliamente aceptado, en el ámbito de la investigación educativa, el hecho de que el alumnado tiene dificultades para aplicar los conocimientos aprendidos en contextos sociales y culturales distintos a los escolares (por ejemplo, Freedman, 2006; Zabala, 1999). Esta es la razón principal por la que se introdujo el concepto de competencia, o al menos es lo que argumentaban sus teóricos iniciales antes de que se produjera su apropiación por parte del enfoque tecnocrático de la educación, es decir, el sentido original para el que fue creado trataba de superar el academicismo y así reorganizar los contenidos y las estrategias para que el alumnado pueda aplicar el conocimiento escolar al ámbito de la vida cotidiana (Hutmacher, 2003).

En general, los alumnos y alumnas no desarrollan de manera adecuada capacidades como la denominada *flexibilidad cognitiva* (Jonassen, 2000:234) que trata de desarrollar un pensamiento integrado, evitando la artificialidad y la simplificación del conocimiento. Efland (2004) la aplica al conocimiento artístico y nosotros la consideramos muy cercana a la teoría de la complejidad, a la teoría del aprendizaje situado y a la ecología de la acción (didáctica), por lo que trataremos de establecer relaciones entre ambas teorías.

Esta capacidad cognitiva a la que nos referimos se define como:

"... una cualidad de la mente que permite a los individuos usar su conocimiento de forma adecuada en situaciones de la vida real. Implica una capacidad por parte del aprendiz para representar el conocimiento (conceptos, ideas) de formas múltiples. Los estudiantes flexibles cognitivamente consideran que el aprendizaje es multidireccional, y que implica la formación de perspectivas múltiples" (Efland, 2004:119).

La *flexibilidad cognitiva* es una capacidad más amplia que la transferencia del conocimiento, pues no sólo consigue que los aprendizajes asimilados se apliquen a otros contextos diferentes de aquellos en los que se ha aprendido, sino que también alcanza un cierto dominio en la *redescripción representacional*, mediante el uso de otros lenguajes, símbolos y metáforas que presentan el mismo núcleo conceptual, como propone la teoría de Karmiloff-Smith (1994). Es una capacidad metacognitiva que exige un gran esfuerzo para su incorporación al trabajo diario en el aula por el grado de diversidad que presenta en el desarrollo individual de alumnas y alumnos, que exigiría un conocimiento muy detallado y una atención casi individualizada, así como una organización de los contenidos específica para cada alumno. En cualquier caso, existe ya un suficiente desarrollo teórico y práctico que aconseja su incorporación a los procesos educativos, como veremos más adelante.

Además de la dificultad organizativa, su desarrollo en el aula también presenta una cierta resistencia por parte de algunos sectores de estudiantes que, creemos, han interiorizado una forma de cultura escolar en la que el profesorado, en general, aporta, con buenas intenciones, información que ha estructurado de manera simplificada, reduciendo las posibilidades de construcción del conocimiento progresivamente complejo y comprensivo, con el objeto de que sea "fácil" la asimilación y la reproducción mecánica en los exámenes o pruebas de calificación.

Desde otro ángulo, una situación que a veces se observa, causándonos cierta desazón, es la que se produce cuando comprobamos que el alumnado, después de un periodo de aprendizaje que produjo el cambio de representaciones erróneas previas -y que logró, por tanto, sustituirlas por ciertos aprendizajes conceptuales y actitudinales-, al presentarle una nueva situación en la que debería aplicar los conocimientos adquiridos para observar el grado de asimilación, lo que consigue es reproducir los esquemas erróneos previos. Los ejemplos podrían ser innumerables y en todos los campos temáticos. Para ilustrar el caso traemos uno que observamos curso tras curso: en el nivel de 3º de ESO, habiendo tratado, por una parte, el convencionalismo de los significados culturales del color (que introducimos habitualmente en nuestro caso comentando rituales sociales o aprovechando situaciones como la

proximidad de la Navidad etc.), y, por otra parte, la construcción social de los estereotipos de género, considerando los signos visuales como colores, maquillaje, complementos del vestuario, etc., cuando se plantea su aplicación a los colores con los que se viste a los recién nacidos, un nutrido grupo de alumnos y alumnas se resisten a considerar que los colores azul y rosa son convencionalismos que clasifican de manera temprana a los niños y a las niñas, anticipando lo que va a ser una diferenciación social.

La experiencia nos muestra a menudo que la transferencia y el uso creativo del conocimiento en situaciones de la vida real, así como su aplicación en diferentes contextos a los que han sido los entornos de aprendizaje, constituyen objetivos difíciles si no se utilizan metodologías apropiadas, como puedan ser la *redescripción representacional* o el tratamiento de los mismos conocimientos desde diferentes perspectivas o mediante debates y explicaciones en clase realizadas por distintos sujetos.

Apropiándonos del concepto y traduciéndolo a su forma negativa, la “inflexibilidad cognitiva” limita la aplicación del pensamiento crítico y creador donde realmente es necesario: en los ambientes cotidianos, en las relaciones de los sujetos con los demás y consigo mismo, así como para el conocimiento complejo de la naturaleza de la sociedad a través de sus producciones visuales, sociales, culturales, etc. Y es esta limitación la que preocupa a un sector del profesorado, pues la práctica pone en evidencia que es difícil el cambio del núcleo constituyente de las representaciones sociales (tratadas en el capítulo 6 de esta investigación), necesitándose tiempo y metodologías específicas (por ejemplo, la *redescripción representacional* y el debate colectivo), procurando además el cambio actitudinal, que es en ocasiones causa y efecto del cambio. En este sentido sería preciso superar la concepción del modelo de enseñanza, muy extendida entre el profesorado, de que la simple exposición a un conocimiento, su –aparente– comprensión, su memorización y su materialización en un examen son condiciones suficientes que demostrarían la asimilación y acomodación del concepto específico de que se trate.

14. 3 LA TEORÍA DE LA FLEXIBILIDAD COGNITIVA

La teoría de la *flexibilidad cognitiva*, desarrollada por Spiro y sus colaboradores (en Jonassen, 2000:234), aborda en primer lugar la diferenciación entre lo que denominan “campos de conocimiento bien estructurados” (por ejemplo las ciencias) frente a los “campos de conocimiento con escasa estructuración o complejos”, entre los que se encontrarían las ciencias sociales en general, y la estética y el arte en particular.

Un área de conocimiento se puede caracterizar como compleja⁵, según Efland (2004:124), cuando en su naturaleza cognoscitiva coinciden tres atributos: la amplitud, la complejidad⁶ y la irregularidad. Estas tres características estructuran el conocimiento como si de un territorio repleto de accidentes geográficos se tratara, cruzado por caminos que se modifican con el tiempo, y del que tenemos un mapa con escasas indicaciones para recorrerle.

Al analizar la naturaleza de un área como el conocimiento del arte y la cultura visual, comprobamos que se trata de un campo complejo y escasamente estructurado al manifestarse las siguientes condiciones:

⁵ Creemos que la complejidad a la que se refiere Efland se corresponde con el tipo de complejidad global, estructural y epistémica de la propuesta clasificatoria de Rescher (página127)

⁶ En este caso, Efland se refiere a una complejidad funcional según el esquema de Rescher

- la amplitud del conocimiento, pues incorpora perspectivas artísticas, estéticas, históricas, culturales, psicológicas, educativas, etc.
- la complejidad debida, entre otros factores, a la multiplicidad de componentes: el sujeto creador, el observador, el contexto de producción y de interpretación, estilo, influencias sociales y culturales, entre otros. Además, se dan tensiones en cada época, entre las diferentes valoraciones referidas a aspectos sociales, culturales, artísticos y educativos, con lo que implica de reajustes, desarraigos y confusiones, tanto en el ámbito de los “expertos”, como en la sociedad en general.
- la irregularidad de su contenido, en sentido de que cada componente interviene de una manera diferente en función de cada caso, y, por otra parte, el campo presenta una gran dependencia de las representaciones y estructuras culturales que subyacen en los diferentes momentos históricos (Estrella de Diego, 2014:15)

Por nuestra parte, creemos que se puede caracterizar así a la educación artística y de la cultura visual cuando se tiene la intención de construir conocimiento social y culturalmente valioso; ahora bien, si lo que se pretende es enseñar procedimientos y lecturas formales de imágenes, la materia estaría más cerca de los campos de conocimiento estructurados. En este sentido el conocimiento del arte y la cultura visual desde un enfoque crítico e integrado se puede considerar como un área poco estructurada o compleja por varios motivos:

- no existe una fórmula ideal que guíe su enseñanza; lo que implica que, incluso en un mismo modelo didáctico, los aprendizajes se pueden alcanzar recorriendo múltiples caminos. Si lo que se pretende es el conocimiento de la sociedad y la cultura a través de sus creaciones visuales, la complejidad del proceso aumenta respecto a modelos más reproductores.
- sus raíces epistemológicas se nutren de múltiples áreas de conocimiento, que son también complejas y en las que se cruzan una gran diversidad de concepciones, teorías y representaciones. La historia del arte, la estética, la producción artística y visual, la antropología de los objetos y del arte, la sociología de la cultura y la psicología del arte son algunas de los campos que aportan conocimientos relevantes a nuestra área, pero también complejidad.
- la teoría y la práctica están íntimamente vinculadas, no sólo desde el punto de vista de la producción de taller, sino porque es un conocimiento con una base epistemológica con un fuerte componente inductivo: se adquiere conocimiento desde la acción y desde la reflexión posterior. Además, el ciclo *conocimiento-práctica-reflexión* adquiere un protagonismo fundamental, aunque en ocasiones no se preste atención a este proceso.
- el componente experiencial del conocimiento es trascendental. El conocimiento se construye en el área a partir del tratamiento y reflexión de múltiples casos particulares, por ejemplo, al analizar una obra del barroco, se suele empezar por la identificación de sus características esenciales, aunque en muchas ocasiones tiene otras cualidades que no se ajustan al estilo y no se interpretan, pues no se “ven”, pudiendo ser fundamentales. Además, muchas obras deben interpretarse en el contexto no sólo al que pertenecen, sino el que se establece en la época histórica de observador.

- las condiciones emocionales y actitudinales tiene un gran peso en nuestro área; las imágenes que se interpretan o se producen, si están bien elegidas o si su creación está planteada desde una motivación social y cultural, arrancan de lo emocional y producen emociones.

Un área de conocimiento es compleja o está intrínsecamente mal estructurada cuando no existen fórmulas heurísticas para realizar determinadas aplicaciones cognoscitivas, es decir, siguiendo con la metáfora del paisaje, no cuenta con “mapas locales” que indiquen el recorrido que debe realizarse para un caso concreto; por tanto, el conocimiento debe construirse a partir de la experiencia que aporta el tratamiento de múltiples casos particulares y de una reflexión específica para cada situación.

En nuestra área, la interpretación de imágenes o de objetos con una gran carga simbólica debe realizarse atendiendo a las características visuales, a sus vinculaciones sociales y culturales, a su ubicación histórica, etc. lo que implicaría una gran complejidad interpretativa en la que se cruzan diferentes planos cognoscitivos, a lo que habría que añadir que no existen reglas generales ni fórmulas previamente establecidas, como ocurre en la vida real. Efland (2004:122) afirma que el conocimiento del arte es un campo complejo: si varios críticos de arte interpretaran una misma obra, con toda seguridad se manifestarán tantas visiones diferentes como críticos lo realicen, enfatizando cada uno aspectos distintos, lo que constituiría una evidencia de falta de normas reguladoras.

14.3.1 La materia de la Educación Plástica y Visual como conocimiento complejo o poco estructurado. La flexibilidad cognitiva y la *conspiración de conveniencia*

La naturaleza escasamente estructurada de nuestra materia tiene múltiples consecuencias que enunciaremos más adelante, ahora sólo nos referiremos a dos premisas generales: en primer lugar, el hecho de que posea la asignatura una estructura compleja nos sugiere que debe adoptarse una actitud docente de alerta ante las presiones que sólo buscan reducir la complejidad de la realidad social y cultural (Freedman, 2006:114), es decir, las que pretenden que el aprendizaje se conciba sólo como una asimilación de procedimientos, descripciones y clasificaciones que sean fácilmente reproducibles, memorizables y examinables. En segundo lugar, implica situar al alumnado frente a situaciones gradualmente complejas, introduciendo, por ejemplo desequilibrios o conflictos cognitivos (Calaf y Fontal, 2010:82; Freedman, 2006:160) que les ayude a comprender el mundo, a sí mismos y a los demás, desarrollando aprendizajes conceptuales y habilidades cognitivamente pertinentes referidos al arte y a la cultura visual.

No creemos que en los procesos de enseñanza y aprendizaje no deban darse momentos en los que se precise facilitar el aprendizaje mediante una organización muy estudiada y sistemática, aunque flexible, (Zabala, 1999:125), tampoco creemos que deba evitarse a toda costa la simplificación de algunos mensajes y textos (sobre todo si se pretende atender a la diversidad del alumnado) o que todas las actividades deban suponer un reto (complejo) para el alumnado o que no se deba proponer el aprendizaje de conocimientos que, en algún momento del proceso, necesiten activar recursos como la memorización, la clasificación o las descripción. Lo que creemos que debe superarse es la regla no escrita que empuja a la trivialización de los aprendizajes y el esquematismo del conocimiento, tomados como principios organizadores de los contenidos; por la misma razón, el aprendizaje memorístico y mecánico no debe estructurar el proceso de aprendizaje si se concibe el conocimiento desde una perspectiva compleja y crítica.

Al enfrentarse al conocimiento de la cultura visual, el problema principal con el que se enfrentan los estudiantes es que, aunque hay conocimientos de carácter general como teorías del arte, teorías culturales y estéticas, así como una psicología, una sociología y antropología del arte, no hay reglas fijas que articulen estos conocimientos es decir, que establezcan “conexiones entre caminos” y “mapas locales”, ni reglas generales, al modo de algoritmos, que aplicar al conocimiento del arte, lo que induce a los estudiantes a utilizar habilidades cognitivas que son habituales en otras materias: reglas, procedimientos preestablecidos, fichas de interpretación, descripciones, listados, clasificaciones...

El alumnado, ante la falta aprendizajes de habilidades referidas a la flexibilidad cognitiva, activa los hábitos más arraigados, los que utiliza en la mayoría de las materias, sobre todo en las que exigen procedimientos mecanizados, rutinas, fórmulas-tipo, etc. La construcción de conocimiento en áreas bien estructuradas, como las ciencias, exige, de manera invariable, la generalización de sus principios o conclusiones a todos los casos que se agrupan bajo la misma etiqueta. Los procedimientos están preestablecidos y nunca se problematizan; su legitimación y autoridad se encuentra en la hegemónica epistemología del cientifismo y de la objetividad de los fenómenos materiales. El problema radica en que se aplique a una materia poco estructurada, las estrategias propias de otras materias muy estructuradas, como pueda ser en este caso la generalización, así como las reglas comunes y los formalismos heurísticos.

Sin embargo, el desarrollo de la flexibilidad cognitiva en las materias como la educación de la cultura visual exigiría otras prácticas, pues la generalización impediría la comprensión de que en el ámbito de la creación, de la cultura y de las relaciones humanas se produce un diálogo entre lo general y lo específico de cada caso, debiéndose prestar atención no sólo a lo que de común y general tiene un hecho cultural o una obra sino, y esto es posiblemente más interesante, a lo específico y diferente, a lo que de peculiar presenta un objeto, que casi siempre se aparta en algún aspecto de lo común. Si no se organiza didácticamente esta habilidad, no se percibe con claridad la riqueza de significados desde la sensibilidad a lo diverso, y no se desarrolla la flexibilidad cognitiva. Así mismo, se puede desembocar, en ocasiones, en aprendizajes simplificados e inmediatos o derivar en acciones de aproximación erráticas, que no conducen a un conocimiento cualitativamente adecuado.

En las prácticas de la Educación Plástica y Visual es frecuente encontrar “fichas” para la lectura de imágenes, “guías” para la interpretación del arte, tablas con los significados simbólicos del color, desarrollo lineales y continuos de la historia del arte, etc. Sin negar que el alumnado deba comenzar su construcción de conocimiento a partir de la elaboración de instrumentos que facilitan los primeros abordajes a los conocimientos complejos, el profesorado debería ser consciente de que se debe limitar este proceder a las primeras fases, y propiciar posteriormente otras estrategias que favorezcan una comprensión compleja para no impedir las posibilidades de transferencia, por ejemplo, favoreciendo interpretaciones diferentes a las normalizadas, proponiendo imágenes paradójicas o ambiguas, insistir en el solapamiento y en las variaciones de estilo que se dan en bastantes obras históricas catalogadas, etc.

El estudio de múltiples casos, variados y significativos, de obras en las que se resalten el contexto, las analogías y las diferencias respecto del estilo o la interpretación profunda de artefactos culturales con un fuerte contenido metafórico, en los que se les invite a deconstruir sus significados estéticos, culturales y sociales más convencionales, constituyen estrategias para favorecer la flexibilidad cognitiva.

Sin embargo, nos tememos que, como decíamos anteriormente, tanto un sector del profesorado como un número significativo de alumnos y alumnas no estarían de acuerdo con el desarrollo de la flexibilidad cognitiva, pues a los docentes les es más fácil impartir unos contenidos simplificados que pertenecen ya a los hábitos y convenciones, y que además suelen estar ampliamente tipificados en los libros de texto; éstos, en lugar de emplearse como un recurso más, adoptan por esta vía un papel central. También es más fácil poner exámenes y corregirlos. En cuanto al alumnado, le es más fácil aprenderse contenidos simplificados, proceder invariablemente según las reglas preestablecidas o seguir los procedimientos marcados que construir conocimiento, pues requiere una disposición a enfrentarse a retos, tiene implicaciones actitudinales, supone un cierto riesgo y, sobre todo, parafraseando a Antonio Machado, el conocimiento para la complejidad se construye al andar, no hay fórmulas establecidas ni normas fijas.

A esta coincidencia táctica o, mejor dicho, a este interés común entre algunos profesores y un sector del alumnado Spiro lo denomina "*conspiración de conveniencia*" (en Efland, 2004:130). Desde la experiencia constatamos este fenómeno, que se produce con mucha frecuencia. Cuando en un mismo centro educativo, dos docentes del departamento de artes plásticas desarrollan dos proyectos diferentes en los mismos niveles educativos, uno de ellos aplicando de manera estricta el currículum oficial, es decir, dirigido a la enseñanza de procedimientos y técnicas principalmente, y el otro centrado en la interpretación y comprensión del arte y la cultura visual, las "presiones" que recibe el segundo por parte del alumnado para que vuelva a "lo de siempre", a realizar círculos cromáticos, paisajes fríos y cálidos, perspectivas caballerías, etc. son intensas. Incluso cuando se plantean actividades análogas por parte de los docentes, por ejemplo realizar un cómic, también la profesora o profesor que trata de plantear un conocimiento integrado, abierto y flexible se encuentra con fuertes resistencias por parte de algunos alumnos y alumnas, que sólo aceptan con agrado la actividad si se permite la inmediatez evitando el proceso creativo y la reflexión, o si se permite la reproducción de estereotipos y convencionalismos eludiendo la problematización. En definitiva, si la elaboración de un cómic se reduce a la reproducción de clichés gráficos y culturales.

Por otra parte, según muestran Feltovich y sus colaboradores (en Efland (2004:123), los estudiantes disponen de diferentes estrategias según su grado de experiencia en el área y según sus logros metacognitivos: en un primer momento, utilizan estrategias como el aprendizaje de memoria, lo que podría ser normal en la primera fase de su encuentro con la cultura visual; de manera diferente, los estudiantes más experimentados, que tienen más práctica, por ejemplo en la interpretación de imágenes, incorporan gradualmente estrategias con instrumentos relacionales, como mapas cognitivos por ejemplo, o desarrollan habilidades metacognitivas, generalmente interiorizadas a partir del tratamiento de muchos casos particulares, desde los que va elaborando un mapa mental con consideraciones y aspectos que mejoran el conocimiento general, lo que permitiría su transferencia a otras situaciones.

14.4 DISPOSICIONES COGNOSCITIVAS PASIVAS, DERIVADAS DE LA EXCESIVA SIMPLIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO

En el capítulo XXX ya aludíamos a algunos obstáculos que presentan las teorías epistemológicas y educativas de carácter racionalista, en relación a la concepción objetivista del conocimiento y la apropiación particular que lleva a cabo la racionalidad instrumental: la realidad se fragmenta para simplificarla, conocerla y manipularla. Y esta concepción se ha infiltrado a través de diferentes enfoques educativos y las propias áreas de conocimiento.

Hay una cierta coincidencia entre investigadores de la sociología crítica, del pensamiento complejo y del constructivismo (por ejemplo Pozo, 2003:188; Zabala, 1999:20; Castro, Castro y Morales, 2005, Guillaumin, 2006:185, Jonassen, 2000:228), al aceptarse que la excesiva simplificación del conocimiento, en las prácticas educativas, condicionan la calidad del conocimiento aprendido, produciéndose en el proceso de reducción, en lo que a la flexibilidad cognitiva se refiere, algunas limitaciones determinantes, entre las que destacamos las siguientes:

- La fragmentación del conocimiento referido al arte y la cultura visual, desplazando a los márgenes la centralidad de las relaciones entre los conocimientos, por lo que se niega la integración entre teoría y práctica, cultura académica y cultura popular, sensorialidad y conceptualismo, cultura textual y cultura icónica, habilidades cognitivas y metacognitivas, mente y cuerpo, razón y emoción,...
- La supresión del contexto en la interpretación de las producciones visuales y objetuales, manteniendo la suposición de que el conocimiento es una entidad abstracta, ajena a lo social y cultural
- La consolidación del realismo ingenuo como sustrato desde el que se mira e interpreta el mundo
- El mantenimiento de la invisibilidad de los valores, debilitándose así la racionalidad práctica, y el soporte ético del compromiso para el cambio social y cultural. Así mismo se oculta o se ignora la intervención de las actitudes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La presentación exclusiva de casos tópicos, evitando las referencias a las excepciones, las ambigüedades y los casos límite. Se produce así la *normalización* social, la homogeneidad cultural y el conformismo cognitivo.
- La organización del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera reproductora, marginando la creación, la reflexión, la exploración y la problematización de conceptos preconcebidos
- La extensión de la banalidad y del pensamiento líquido (en el sentido metafórico creado por Bauman), reforzándose las narrativas fragmentadas, las creencias no problematizadas, estereotipos y otras representaciones superficiales que se ponen en circulación desde instancias mercantilistas y desde el poder invisible de las élites.
- La linealidad de los procesos lógicos, sin que se tome en consideración las múltiples intervenciones de factores de diferente naturaleza y sus correspondientes interacciones, así como la recursividad (ver página 134)

La superación de estas limitaciones debe construirse desde una estrategia global: enraizando en el pensamiento complejo y crítico los objetivos, los contenidos, las metodologías, la evaluación y los recursos.

CAP. 15. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RELACIONES Y LAS IDENTIDADES EN LA CLASE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VISUAL, EN UN TIEMPO PARADÓJICO

"Las palabras tienen significados, pero algunas palabras producen además una "sensación". La palabra comunidad es una de ellas".

Zygmunt Bauman

"...los humanos son diferentes porque habitan un mundo imaginado, creado por sus propias ideas, mitos y fantasías, que toman como reales,..." [y a continuación, hablando del modelo de vida occidental dice]... cuyo encanto consiste en que permite a la mayoría de la gente renunciar a la libertad sin saberlo".

Jhon N. Gray

15.1 LAS CONDICIONES SOCIALES, CULTURALES Y POLÍTICAS QUE MEDIAN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM Y EN LAS RELACIONES, QUE NOS RETAN A REFLEXIONAR SOBRE QUIÉNES SOMOS Y QUÉ HACEMOS AQUÍ

Voy a procurar salir en este capítulo del relato lineal con la intención de establecer un discurso más dialéctico, una tentativa de aproximarnos a la frontera entre la perspectiva moderna y posmoderna, que cruza los ejes del currículum real, centrando el relato en las experiencias de enseñanza y aprendizaje del arte y la cultura visual, sin perder nunca de vista las coordenadas sociales y culturales del mundo en el que nos movemos, que han determinado lo que se ha dado en llamar la *crisis del sujeto* contemporáneo, que tiene mucho que ver con la época de mudanzas en la que nos encontramos.

Comenzaré afirmando que el desarrollo de la clase de educación artística y visual constituye o debería constituir una experiencia dialógica, donde muchas personas confluyamos y nos comunicamos, compartiendo representaciones, expectativas, deseos, miedos, miradas sobre el mundo y sueños, entre otros intercambios. La clase es un universo de discursos en el que cada actor tiñe de un color el conjunto, lo que supone no sólo una cierta complejidad socio-cultural y psicológica, sino que también se traduce en un mosaico de mundos distintos que buscan el despliegue de intereses y expectativas que en ocasiones entran en conflicto, buscando su legitimidad o su hegemonía. Desde la afirmación de creencias hasta construcción *personalizada* de la propia identidad, la clase de educación artística es precisamente un espacio donde se representan, a través de expresiones visuales y creaciones, los valores, discursos y deseos circulantes.

Las posiciones antagónicas son de muy variada naturaleza, y reflejan actitudes e ideologías que circulan por los distintos contextos y grupos sociales, tanto en lo que respecta al alumnado como al profesorado y las familias: en el barrio, en el pueblo, en cada tribu urbana, en la pandilla, en el departamento, en el instituto,... Así, se observan opiniones sobre el escaso aprecio de la sociedad por la cultura y el conocimiento (aplicando siempre en este caso la sinécdoque para explicar el fenómeno), extendiendo la idea de que sólo se busca la diversión; sobre la idoneidad o no de un proceso de aprendizaje fundamentado sólo en el uso de las TIC's en el aula; sobre si es o no apropiado el abordaje

del arte contemporáneo que usa los nuevos lenguajes artísticos; sobre si el profesorado de las materias consideradas “marías” (siempre refiriéndose a las materias artísticas) ha perdido en mayor medida su autoridad respecto al de las otras materias o si el arte es o no conocimiento en cuanto que es “básicamente práctico”, por poner sólo algunas ideas de las que circulan, entre otras muchas posibles. Opiniones que van conformando posicionamientos y prácticas del profesorado y del alumnado, que favorecen o dificultan las relaciones y las experiencias de aprendizaje.

Pero estas ideas, en ocasiones, no están originadas por situaciones concretas o porque son el producto de una comprensión “objetiva” de la realidad educativa, en la mayoría subyacen modelos sociales que difunden sutilmente sus fundamentos a través de metalenguajes o discursos intencionados, ocultos en una retórica hábilmente construida. Por otra parte, las preguntas y los posicionamientos también responden a las condiciones sociales, culturales y políticas que imponen los poderes que gobiernan este mundo globalizado. Y aunque todavía es dominante el currículum artístico de tendencia que vamos a denominar alfabetizadora o academicista, es decir, el fundamentado en el aprendizaje de procedimientos y destrezas gráficas para la producción de objetos y láminas “bonitas”, que permite seleccionar, en la etapa de secundaria, a los alumnos que destacan para orientarles hacia las enseñanzas superiores artísticas. Pero es preciso manifestar al mismo tiempo, que otros currículos más dirigidos a la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje para comprender el mundo que habitamos desde la visualidad, el arte, la estética y la cultura se está abriendo paso, aunque desde diferentes enfoques y prácticas.

Nos interesa ahora comprender el juego de presiones sociales y culturales, intereses diversos que están en tensión, metáforas sociales que nos viven y nos filtran el mundo, y otros dispositivos que condicionan el campo de las relaciones, de la comprensión del conocimiento y de la construcción de la subjetividad de los actores que, como decíamos al principio de este apartado, conforman el universo del aula de plástica.

En cualquier caso, las transformaciones profundas que estamos viviendo son comunes y sistémicas, afectándonos, de una manera u otra, a todas las personas que convivimos en los mismos entornos, tratándose de afecciones que tiene su origen en las grandes tensiones sociales, políticas, económicas y culturales, influyendo en todos los ámbitos de la vida. Algunos investigadores coinciden en denominar a las consecuencias epistemológicas y ontológicas de estos cambios profundos y al proceso que estamos viviendo, la *crisis del sujeto*.

15.1.1 La crisis del sujeto contemporáneo

Es un constructo del ámbito de las ciencias sociales que da cuenta de las múltiples formas de asunción los profundos cambios que están sucediendo en la sociedad en todos los ámbitos de la vida y que, sobre todo, cuestionan las bases sobre las que se había constituido la convivencialidad y las relaciones de las personas con el mundo. El relativismo del conocimiento, que desemboca en una incertidumbre existencial (ya no hay nada sólido en que fundamentar las creencias); la complejidad social, saturada de discursos y símbolos, que se hibridan y cambian de significado continuamente; la compresión del espacio y del tiempo como consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías; la historia, que ya no se considera referente para pensar ni el presente ni el futuro, generando una cierta percepción de avance temporal multidireccional, consiguiendo el efecto de que la realidad local y vivida sea la que se toma como única referencia; el riesgo que parece que llevan implícito todas los avances científicos y organizativos o el cambio constante como un atributo de las estructuras sociales,

y que sustenta la sensación de provisionalidad en casi todos los aspectos de la vida, son algunas de las condiciones que han conseguido una transformación radical de la conciencia del tiempo presente.

Algunos individuos han asumido estos cambios con más o menos naturalidad, y otros están resignados o desorientados, proyectando un cierto malestar en las distintas esferas de su ambiente vital, que presenta posiblemente aspectos comunes con ese malestar de la civilización sobre el que escribió Sigmund Freud.

15.2 ENVOLTORIOS Y ESPEJOS EN LA SOCIEDAD DISCIPLINARIA⁷. EL MUNDO COMO PANÓPTICO

Los investigadores e investigadoras de la pedagogía posmoderna han coincidido, principalmente desde Foucault, en el reconocimiento de la expansión e influencia de los dispositivos disciplinarios en las sociedades modernas, es decir, un conjunto de normas legales, instituciones (como por ejemplo la escuela), organización de los tiempos y los espacios, estrategias y recursos comunicativos, y la progresiva pero inconexa especialización del conocimiento, entre otros.

Se pretendía, por parte del poder, que el resultado de la influencia de estos mecanismos consiguiera un control social destinado a producir comportamientos esencialmente estandarizados y acrílicos. Toda conducta que no respondía a los patrones normalizados se consideraba sospechosa.

Otro objetivo asociado a la disciplinarización perseguía favorecer la interiorización de la “filosofía del orden”, que consistía no sólo en obedecer, sino que cada sujeto asumiera de manera doctrinaria la jerarquización y la sumisión, y fuera altavoz de las pautas impuestas; de esta forma limitaba la capacidad del individuo para reflexionarlas, debatirlas y asumirlas con responsabilidad. Los reglamentos y normas controlados por el poder, llegan a tomar una cierta capacidad de normalización tal que se convierten en “leyes naturales”, y por lo tanto incuestionables para las personas subordinadas.

La lógica de esta concepción disciplinaria se aplicaba (y se sigue aplicando en parte) en los contextos escolares mediante la organización rígida de los horarios, la distribución de los espacios para funcionar con una eficacia maquinal y restrictiva (sin tener en cuenta las características emocionales y relacionales humanas), el tipo de diseño de mesas y taburetes, la organización de la clase, el uso de uniformes, la conversión en rutinas las actividades comunicativas, la utilización de exámenes en sentido punitivo.

Principalmente, la regulación del cuerpo, a través del control de la vestimenta, de los hábitos, de formas de ordenación del espacio para la movilidad, de la simbolización de los gestos y expresiones, etc. (Gimeno, 2003:76 y ss.), ha sido el sistema más eficaz para mantener al alumnado subordinado, restringiendo y limitando las posibilidades para abordar las experiencias de aprendizaje de una

⁷ Tomo el significado de la *sociedad disciplinaria* en el sentido de la concepción foucaultiana, es decir, la consecuencia de la acción de los dispositivos de dominación a partir del control coercitivo, la homogeneización y la neutralización de su capacidad de antagonismo político y cultural. Estos dispositivos son de diversa naturaleza, entre los que destacan los simbólicos, como el propio lenguaje y la cultura visual, los institucionales como las leyes, los estructurales como la organización del tiempo y el espacio, los coercitivos, los biológicos, como la manera en que se ejerce la medicina, o el deporte, etc. La *disciplina* es un concepto relacionado con el anterior, que tiene efectivamente la misma raíz semántica, pero puede presentar diversas orientaciones, pues es un término polisémico. En relación a la temática que estamos desarrollando ahora, la primera definición del diccionario de Manuel Seco define la *disciplina* como sujeción a un conjunto de normas y pautas de conducta; para que su consideración sea más o menos aceptable desde la perspectiva que defendemos, la clave estaría en que la normas que regularían las maneras de conducirse deberían ser informadas, reflexionadas, debatidas y consensuadas, incluso las consecuencias en caso de incumplimiento. Actualmente el concepto de *disciplina* está muy cargado de connotaciones, tanto de orden punitivo y opresivo como de naturaleza organizacional.

manera reflexiva. La finalidad consistía en que los aprendices normalizaran actitudes fácilmente manejables, homogeneizaran sus pensamientos y gustos, acoplando sus conductas a las necesidades de la institución.

Lo descrito en el párrafo anterior es lo contrario de lo que debería ser una educación para la convivencia, en la que lógicamente hay pautas y normas, pero reflexionadas, discutidas y asumidas. Y siempre revisables. Existen propuestas más contextuales y menos dogmáticas del concepto de organización basado en normas éticas, elaboradas desde diferentes corrientes críticas (Cortina, 2007:210; Gil, 2001) que insisten en las bases morales que subyacen en la regulación ética de las conductas, en el necesario reconocimiento de las múltiples necesidades y perspectivas que confluyen en los grupos, en que el conflicto es consustancial a la convivencia, y que ésta se construye como un diálogo permanente entre todos los miembros de la organización, del aula y del centro.

La eficacia de estos dispositivos de disciplinarización en la interiorización de esquemas limitadores era equivalente y complementaria a los mecanismos que funcionan en entornos laborales, consiguiéndose una cierta continuidad en las actitudes aprendidas en los diferentes contextos, que favorecen la formación de individuos conformistas, acríticos y poco creativos. Ahora bien, siempre se han desarrollado en paralelo mecanismos que conseguían abrir brechas en los rígidos sistemas de control de las instituciones educativas.

Esta disciplinarización escolar nos afecta de varias maneras al área de educación artística. El profesorado, en ocasiones, solicita un conjunto de requisitos de elaboración y presentación rígidos e invariables (encuadres, colores, láminas que deben reproducirse, etc.), exige la confección de cuadernillos de plástica centrados en la copia de modelos (ejemplo en anexo A), favorece unos gustos estéticos y margina a otros que no son de su agrado, condiciona la manera de entender el arte y la historia del arte, no desde un punto de vista teórico o epistemológico, sino desde el punto de vista totalizador, sin permitir la posibilidad de que existan otras interpretaciones posibles y válidas, es decir, toda una serie de rituales intransigentes cuyo único objetivo es homogeneizar y controlar. El alumnado, por su parte, se presenta a veces con una actitud en la que ya ha interiorizado una cierta disciplinarización a través de pautas mínimas pero eficaces sobre aspectos intrascendentes pero cuyo objetivo es precisamente que acepte una dirección sin que haya mediado la reflexión compartida, mostrando una disposición cerrada e inflexible, solicitando que se le indique con total precisión las pautas que tiene que seguir y los pasos que debe dar para no salirse de la norma o del gusto al que están acostumbrado (pensando, creo yo, que así se ajustarán mejor a los deseos del profesor en cuanto figura de poder, y así, en esta disposición a la adaptación reproductora, conseguir la aprobación). La frase siguiente (no es textual pero se ha tomado el sentido de manera muy aproximada) la he recogido de un alumno que vino trasladado de otro Instituto de la provincia:

Alumno al profesor:... ¿hay que hacer margen en el dibujo? "¿quitas 1 punto si no pones margen en la lámina? En el otro Instituto el profesor nos quitaba puntos..."

Se comprueba fácilmente que un número significativo de alumnos y alumnas han interiorizado unas pautas de manera rígida, como si fueran las únicas posibles, sin cuestionar ni comprender el sentido si lo hubiera, extrañándose, por ejemplo, de que el profesor negocie con cada aprendiz la realización de un tipo de trabajo diferente en el mismo periodo de tiempo o que se apliquen diferentes criterios de evaluación.

La disciplinarización impregna los sistemas organizativos, las actitudes, los discursos didácticos y, también, las disposiciones del profesorado. Aunque también puede ocurrir el efecto contrario: que la ausencia de normas, o que éstas sean el producto de un consenso y de la creación colectiva de un clima

de diálogo y de compromiso, puede hacer pensar a algunos que en la clase de Educación Plástica y Visual todo vale. En caso de que esto ocurra, sería aconsejable parar la clase y reflexionar colectivamente sobre el compromiso de todos y todas por un desarrollo de clase que permita la realización de actividades de manera relajada, favoreciendo así la comunicación y la creación.

Una característica específica de la enseñanza de educación artística relacionada con la organización es que, en general, en nuestra área el clima de clase ha sido más flexible en casi todos los aspectos, sobre todo si se contrasta con otras. La causa se podría encontrar en la propia naturaleza de la materia, centrada en propiciar experiencias de apertura actitudinal y emocional, así como la cultura profesional del profesor de educación plástica, que se ha construido socialmente de manera análoga a la de artista: ajeno a los menesteres que impone la organización y poco simpatizante de las estructuras burocráticas, que ha entendido como limitantes, tanto para el proceso de enseñanza y aprendizaje del arte como para el tipo relaciones que son necesarias para fomentar la creatividad. Este discurso, aunque se haya manejado en algunas ocasiones de manera retórica, ha contribuido a construir un rol profesional más flexible y una enseñanza menos encorsetada que en otras áreas.

Volviendo a la disciplinarización como sistema homogeneizante, la maquinaria de control empezó a modificar sus estrategias gradualmente en las últimas décadas del siglo XX, vinculándose dichas modificaciones al protagonismo que van adquiriendo la cultura y la comunicación como mediadores y, simultáneamente, escenarios donde se están enfrentando las tensiones ideológicas y políticas (Lipovetsky y Charles, 2006).

La necesidad de aumentar el consumo privado para favorecer y aumentar la fabricación y así mantener el entramado económico y social, constituyó el objetivo central, al que se debía todo el sistema, incluso la educación. Así pues, ideología del mercado impuso sus principios fundamentales: maximizar las ganancias, consolidar el sistema ideológico entendido como distinción y dominio de las élites y desarrollar un sistema cultural legitimador y mistificador. Pero para actualizar estos objetivos, era preciso desarrollar otras estrategias diferentes a las instituidas en las épocas anteriores, en distintas direcciones, redescubriendo la disciplinarización por otros cauces algo más mitigados, pero en cualquier caso adiestrantes, para lo cual se cambiaron o intervinieron diversas estrategias entre las que destacamos las siguientes:

- 1) El aumento del consumo, como base del sistema productivo, pero asociándolo al placer, a la calidad de vida y a la construcción de la identidad, para lo cual se precisa la superación de la mentalidad adusta que impuso el desarrollo de la modernidad. Actitudes y principios como la *austeridad*, el *sacrificio* (presentándola como una virtud en sí misma y como actitud práctica que sacrifica el presente en aras de un futuro mejor), el *ahorro* (pensando en el futuro), el *dominio emocional*, el *respeto a las convenciones sociales*, etc., conformaron la conciencia de una gran parte de la sociedad, pues se necesitaban actitudes de esta naturaleza en la época del desarrollismo fabril; sin embargo, estas actitudes y principios han ido sustituyéndose por otras de naturaleza bien distinta, así, la idea de sacrificar el presente por el futuro se ha sustituido por “vivir el momento”, el principio de la realidad freudiano ha perdido vigencia frente al principio del placer, metaforizado, por ejemplo, en el término romántico *carpe diem* o en el más moderno *dolce vita*, a la que parodia Fellini en la película del mismo nombre). Se necesitaba romper el vínculo entre austeridad, control y progreso que acompañó al desarrollo económico desde el inicio de la modernidad, sustituyendo el esquema por otro que facilitara el consumo y la producción, lo que se consiguió con la asociación entre *consumo*, *libertad* y *cambio*, éste último referido fundamentalmente a la mentalidad, aunque se asociaba también a otros cambios como por ejemplo de estéticas (imagen 15-1).



2)

Imagen 15-1 "¿Qué lo que hace que las casas de hoy sean tan diferentes, tan atractivas?" de Richard Hamilton. Este artista pop realiza este collage en el año 1959 para mostrar la contradicción de la sociedad pos-industrial: entre la mejora de la calidad de vida a través del consumo y, al mismo tiempo, la aceptación de la mercantilización de todos los aspectos de la vida, de los sistemas de dominio simbólico, de regulación de conductas a partir de la industrias del deseo y del entretenimiento, como publicidad, la manipulación de modelos y estereotipos, etc.

Comienza, de manera simultánea, la profundización en el uso de la retórica visual en la publicidad, la invisibilización de los poderes económico-ideológicos, el estudio de la manipulación de las emociones con técnicas muy depuradas,...por una parte, y, por otra, la emergencia del erotismo, la provocación como afirmación, el placer asociado a la representación de la liberación del cuerpo a través de la apariencia externa, y a la ruptura de convenciones y protocolos. Surgió así una explosión de tribus juveniles en las que sentirse arropado en la búsqueda de la identidad desde la diferencia (imagen 15-2). En casi todos estos fenómenos late un impulso de resistencia y de búsqueda creativa de claves culturales que ayuden a sobrellevar el peso del desarrollismo postindustrial, pero, de manera simultánea, el ritmo de los cambios de este "mundo feliz" somete a algunos sujetos a una cierta desorientación. No debemos olvidar, por otra parte, la contradicción sobre la que se funda esta dinámica de afirmación y resistencia: la subversión se permite si está relativamente controlada dentro de unos límites, esto es, que no cuestionen el sistema d consumo.



Imágenes 15-2, de Miguel Trillo, fotógrafo interesado en las identidades juveniles

Es el momento, pues, en que se empiezan a liberar los individuos de las costumbres rígidas y a expandir su autonomía, a buscar la “chispa de la vida”. Esta relativa liberación ha sido consecuencia de una combinación paradójica de dos fuerzas distintas: por una parte, la necesidad de desarrollo económico basado en el consumo y, por otra parte, por la acción y el progresivo poder de movilización e influencia de las culturas juveniles, de movimientos sociales, de estudiantes y especialmente del feminismo.

La sustitución de las representaciones y principios relacionados con la severidad de la vida permitió abrir los comportamientos hacia un sentido más gozoso y liberador; pero al mismo tiempo la vida de los sujetos se fue rodeando también de trampas camufladas. Sin embargo, dependiendo de la actitud con la que se afrontaba la asimilación de las nuevas costumbres, y del nivel de conciencia respecto a su imposición oculta mediante las tecnologías del yo y sus lógicas, los grupos antagonistas han sido capaces de desplegar diferentes estrategias, principalmente a través del conocimiento, del agrupamiento, del debate crítico, de construcción de proyectos alternativos con más o menos capacidad de respuesta,...

En cualquier caso, sería ingenuo no considerar el empeño de las élites en orientar estos cambios hacia el lado que procura afianzar sus intereses y mantener el control social, bajo la apariencia de que el sujeto es más libre (para consumir), hay más equidad social (sobre el papel) y hay más posibilidades para “disfrutar”. Ya no son los representantes de la ciudadanía, ni los intelectuales los que establecen objetivos sociales, crean proyectos de convivencia y ordenan las emociones, sino una estructura de mercado que impone su poderosa instrumentación simbólica. Lo que ha propiciado esta estrategia ha sido la combinación programada de las poderosas maquinarias superestructurales, en términos gramscianos, es decir, los medios de comunicación, la publicidad, la manipulación de los diferentes lenguajes al servicio del poder, entre los que se encuentra el visual, y la organización de los sistemas educativos desde ópticas tecnocráticas.

La educación artística y visual se adaptó a los cambios de la época post-industrial, como la denominó Daniel Bell. Entre otros aspectos, se incluía el estudio de la publicidad, aunque desde un enfoque exclusivamente formal, la aceptación de estéticas efímeras impuestas desde el campo de la moda y de la cultura de masas (también la lenta pero progresiva incorporación de nuevos lenguajes en el aula, como puedan ser la fotografía y, en la actualidad, la imagen

digital). Ahora bien, aunque estos cambios han sido lógicos y más beneficiosos, en general, que perjudiciales, se han centrado en la dimensión compositiva y alfabetizadora (que puede ser la principal en el primer ciclo de ESO), habiéndose marginado con cierta frecuencia la dimensión crítica en la interpretación y producción de imágenes (que debería ser la principal en el segundo ciclo de ESO), lo que nos permite pensar, una vez más, que el diseño curricular institucional y el que se concreta en los libros de texto de las editoriales más conocidas, enmascaran algunos objetivos de naturaleza ideológica y legitiman funciones de homogeneización y aceptación de la mentalidad consumista y conformista

La extensión de la mercantilización a todos los campos sociales y culturales y a todas las esferas de la vida incluidos aquellos que habían mantenido, en cierta forma, su autonomía respecto al poder económico, como podían ser el arte y la educación. En el caso de la educación, se interviene legislativamente para arrinconar a las ciencias sociales y para desmontar gradualmente el pensamiento y la cultura crítica, entre otras medidas demoledoras, posiblemente porque en la lógica mercantil las humanidades no producen beneficios monetarios; tal parecen ser los objetivos de las leyes educativas que se están promulgando en todos los niveles educativos (ver análisis del currículum oficial en capítulo 17).

En este sentido, se produjo una colonización de territorios sociales hasta las últimas décadas del siglo XX, que no habían estado en el punto de mira de la comercialización masiva, como pueden ser el ocio y el entretenimiento, el turismo, el cuidado del cuerpo, la muerte, la construcción de la identidad personal (por ejemplo Sennet, 2006). La presión de la mercantilización conseguida a través de la publicidad masiva consigue que en la construcción del *ser* medie el *tener* de manera influyente.

Para ilustrar la colonización mercantilista de espacios vitales, proponemos un caso paradigmático de utilización de la muerte como motivo de un anuncio comercial. Me refiero a la elaboración de un cartel publicitario de Toscani para la marca Benetton, en la que se representaba un hecho real: los últimos minutos de vida de David Kirby, enfermo de SIDA, en el lecho de muerte (imagen 15-3). Las fotografías originales, en B/N, fueron tomadas por la fotoreportera Therese Frere en 1990. Las imágenes fueron compradas por Toscani para realizar una composición a partir de dos de dichas fotos, con la intención de incluirlas en la campaña publicitaria de Benetton, para lo cual fueron previamente coloreadas (imagen 15-4)

Volveremos más adelante para analizar otros aspectos inherentes a este tipo de publicidad.



Imagen 15-3 Foto original de Therese Frere (1990)



Imagen 15-4 Cartel publicitario de la marca Benetton (1992)

En el ámbito del arte ya está ampliamente reconocida la idea de que la producción artística contemporánea ha sido abducida, en gran parte, por el mercado. El caso de Damien Hirst (quizás sería mejor aludir al caso como la *factoría Hirst*, por el número de trabajadores artísticos que están a sus órdenes) y sus obras-espectáculo es ilustrativo, en cuanto que reconoce que han sido creadas para ser vendidas a un precio muy alto. Su obra "Por el amor a Dios" es un paradigma de reconversión de la *vanitas* barroca para traducirla a un mensaje legitimador de la transformación del arte en un producto de lujo, alejado de las de las connotaciones culturales y expresivas (imagen 15-13 de este capítulo).

- 3) La conformación de un control social fundamentado en la normalización de las lógicas de la vigilancia. Destacan en este punto el desarrollo de la "economía de la atención" (acciones para llamar la atención, desplazarla o confundirla) (Innerarity, 2004:131), la manipulación de componentes emocionales, por ejemplo el miedo, y cambios en la acción del ver y ser vistos como fenómenos sociales, es decir, la lucha por la visibilidad en unos casos, por la invisibilidad en otros, o la autocensura de la expresión visual.

Los sistemas de control que predijo Orwell en la novela "1984", en los que un "Gran Hermano" observaba y acosaba permanentemente a una ciudadanía (que se pensaba a sí misma como indefensa y miedosa) para que no se saliera de los estrechos cauces que se le imponían, se han convertido en una sombría realidad, sofisticando hasta niveles insospechados los sistemas de vigilancia. Lo peor de todo es que el poder ha conseguido, como decíamos antes, que sea la propia ciudadanía la que acepte (o incluso exija) la implantación de los dispositivos y sistemas que limitan la libertad y la convivencia; introduciendo la sospecha hacia "los otros", las personas que no parecen "normales", los que son diferentes.

En esta visualidad disciplinaria se ha conseguido que la sociedad haya interiorizado los mecanismos de control, incluso ha asumido o interiorizado que el poder está en todas partes y nos vigila permanentemente, de manera similar al "panóptico" de Bentham o al "ojo que todo lo ve": se pretende que la ciudadanía perciba que existe una inmensa red de ojos vigilantes y semiocultos, lo que podría causar, al menos, dos efectos:

- a) la autocensura, condicionando negativamente la creatividad individual y colectiva y la cultura crítica. La autocensura se aplica en la mayoría de las ocasiones sin ser consciente.

- b) la interiorización y desarrollo de las lógicas del dominio como si fueran el resultado de una decisión correcta, aunque no se conozca el origen ni los fundamentos; es frecuente admitir que si una condición o norma se ha establecido “desde arriba” será por alguna razón, y por lo tanto no es cuestionable, asumiéndose como un hecho natural.

Estos efectos se perciben tanto en el profesorado como en el alumnado: en ocasiones, se evitan tratar determinadas temáticas que interesan a los aprendices, con un gran potencial motivador y didáctico, porque podrían cuestionar los relatos impuestos desde las instituciones, o los más convencionales y triviales que circulan en la sociedad. Es ya conocido que en la interpretación del Guernica se evita hablar de su significado político y del simbolismo de la obra contextualizada en la Guerra Civil; otros ejemplos de autolimitación con obras contemporáneas son del tipo de las recientemente expuestas “La abdicación del rey (imagen 15-5),” y “La Tierra Prometida” (imagen 15-6), ambas de Cristóbal Toral, y el cartel publicitario de Oliviero Toscani para apoyar a las familias homoparentales (imagen 15-7)



Imagen 15-5 “La abdicación del Rey” de Cristóbal Toral



Imagen 15-6 “La Tierra Prometida” de Cristóbal Toral



Imagen 15-7 de Oliviero Toscani en apoyo de las familias homoparentales

4) La emergencia de la *performatividad*⁸ (gerencialismo) como conocimiento técnico regulador.

La apertura de las costumbres, el aumento de la libertad y la autonomía de los individuos, el aumento de la complejidad de los sistemas sociales, la necesidad de controlar las contingencias y resistencias que no se ajustan al objetivo de homogeneización, entre otros aspectos, han favorecido el desarrollo de la *performatividad* [es el término que está sustituyendo al de gerencialismo, según Luengo y Saura, (2013)] como saber instrumental que pretende, sobre cualquier otro objetivo, la eficacia y la eficiencia de las organizaciones. Es, en el fondo, una manera de centrar los procesos de los sistemas de producción (de mercancías, de conocimiento, de servicios, etc.) en los fines operativos, en lugar de actuar dirigidos por los fines sociales y culturales, que en los modelos más democráticos son los prioritarios. Es otra extensión de la racionalidad instrumental al servicio de las élites.

El problema de la *performatividad* es pues garantizar el cumplimiento de los objetivos, pero de manera que sea lo más rápido, lo más eficaz y lo más adaptado a la filosofía del sistema, para lo cual son imprescindibles la simplificación de los procesos, la homogeneidad de los individuos y la sumisión a las pautas establecidas, ésta es su lógica. El enfoque de la *performatividad* adopta pues los conceptos y sistemas organizativos del gerencialismo empresarial, por ejemplo, cuando introducen lo que denominan los “estándares de aprendizaje”, término que aparece por primera vez en la historia del sistema educativo de nuestro país con la nueva L.O.M.C.E. (ver capítulo 16). Se legitima así la disposición para apartar del todo o dejar en los márgenes lo que dificulta o impide dicho “éxito”: a los individuos, grupos y ámbitos que no son “rentables”, a los que no se ajustan al modelo medio instituido, o se apartan de las convenciones establecidas.

La argumentación se sustenta en discursos tecnocráticos, por ejemplo en nuestra área parece que tratan de reducir el interés potencial del conocimiento de la educación artística y visual con contenidos curriculares oficiales alejados de lo que necesitan y lo que buscan los adolescentes, además limitando o imposibilitando legalmente posibilidades de desarrollo de enseñanzas

⁸ El término de *performatividad* también se utiliza en otro sentido diferente, casi opuesto, que podría identificarse como el proceso de exploración de posibilidades de construcción de conocimiento crítico de la cultura visual, de manera situada, deliberada y compartida por aprendices y educadores, que se ubica en los contextos concretos donde se desenvuelven los aprendices; abierto a las posibles contingencias que pudieran surgir, con la intención de crear experiencias de aprendizaje ricas y gratificantes. Este es el sentido que defienden investigadores como Hernández (2007:68)

alternativas (educación audiovisual, conocimiento del patrimonio, cinematografía, etc.), eliminando de la oferta de materias artísticas, entre otras medidas. La performatividad busca obsesivamente despejar el camino para alcanzar, a cualquier precio, lo que se entiende institucionalmente como “éxito escolar”, que, interpretado en la lógica neoliberal que se ha introducido en el sistema educativo debería interpretarse en términos de propiciar una enseñanza reproductora.

Estas 5 estrategias mencionadas más arriba, crean barreras cognoscitivas a la hora de favorecer el pensamiento crítico y la creación, tanto en la organización de los centros de enseñanza como en el desarrollo de experiencias de aprendizaje. Se introducen muchas limitaciones para impulsar modos de pensar diferente, hay temor a salirse de los cauces establecidos, los contenidos oficiales ofrecen una visión de la sociedad y la cultura en la que no aparecen conflictos ni diferencias; el conocimiento se presenta fragmentado y simplificado (por ejemplo, McLaren, 1999), (ver capítulo 18 el análisis del currículum de Educación Plástica y Visual de Castilla y León). La normalización de lo que se presenta como única posibilidad y su aceptación por una parte de la comunidad educativa, conduce a la exclusión o marginación de los que pretenden ofrecer otras posibilidades.

En la clase de educación artística y de la cultura visual, todos estos aspectos deben ser reflexionados y cuestionados, constituyendo una de las posibilidades la proposición de construir, de manera personalizada, el itinerario formativo, negociar los contenidos, adaptar los espacios y los ritmos, asumir la responsabilidad de su experiencia de aprendizaje y la relación con las demás personas que convivimos en clase. De la misma manera el profesorado debe ser consciente de su papel de acompañante en la adquisición de conocimiento y coordinador y moderador de la organización del desarrollo de la clase, y de mediador en los habituales conflictos que surgen a diario en el aula.

15.3 LOS TIEMPOS ESTÁN CAMBIANDO. EL DESPLAZAMIENTO HACIA SISTEMAS POSDISCIPLINARIOS EN LAS SOCIEDADES ABIERTAS

Ahondando más en la reflexión sobre las presiones y efectos de este proyecto de configuración de la sociedad neoliberal en esta fase desarrollo, y sus posibles correlatos en las relaciones, estrategias y contenidos de la clase de educación artística y de la cultura visual, nos fijaremos ahora en las transformaciones que se están produciendo en la sociedad posmoderna, como consecuencia de los cambios de estrategias desarrollados por los poderes económicos y políticos, con el fin de mantener sus intereses y conservar sus valores. Entre las estrategias que se han puesto en funcionamiento para desplazar la sociedad disciplinaria hacia otro territorio, la *sociedad posdisciplinaria*, en el que los dispositivos de control se han invisibilizado o enmascarado tras la industria del deseo, analizaremos las que nos afectan, directa o indirectamente, a la educación artística y visual.

- 1) El imperio de lo efímero. Se ha producido en las últimas décadas un fenómeno social que parece mostrar una enorme capacidad de influencia: *el imperio de lo efímero* como lo denomina Lipovetsky (Lipovetsky y Charles, 2006), efecto que se proyecta en la consciencia del tiempo y del consumismo galopante que está consiguiendo influir en diversos planos de las relaciones, y en distintos campos sociales, como la subestimación de la conciencia histórica, la desatención a un futuro incierto y la sobrevaloración de vivir en un presente continuo, lo que puede producir la generación de un sujeto tendencialmente individualista, que establece múltiples relaciones con sus semejantes pero de naturaleza superficial, sin que medien compromisos ni proyectos que procuren cierta profundidad vital (Bauman, 2006, 2009).

Lipovetsky reconoce las aportaciones de Foucault sobre la sociedad disciplinaria, pero al referirse estas investigaciones a la sociedad francesa de los años 60 y 70 del siglo pasado, cree que los cambios acontecidos desde entonces han logrado para que la sociedad disciplinaria haya sido superada (Lipovetsky y Charles, 2006: 16). Considera este sociólogo que el control social ya no puede comprenderse exclusivamente por el esquema disciplinario, debido a la centralidad que ha tomado en el mundo social y cultural la condición del tiempo, por motivo del desarrollo de las tecnologías, representado con el concepto de *lo efímero*. Así, son necesarios nuevos análisis e interpretaciones a la luz de las consecuencias derivadas de dicho fenómeno (todo lo sólido se desvanece, cambios permanentes, ritmo frenético asociado al valor, etc.). De manera parecida opina el investigador de la educación Hargreaves (2005:113), aunque desde una concepción muy diferente, más cercana a las corrientes críticas; este autor cree que las diferentes tensiones de la sociedad contemporánea están socavando la idea de comunidad en todos los ámbitos (por ejemplo en los centros educativos, en los departamentos didácticos,..) y aislando a los individuos, los cuales encuentran una manera de adaptación refugiándose en un cierto individualismo, que me permito denominarle defensivo.

En esta etapa *posdisciplinaria*, según Lipovetsky, la sociedad se rige por la misma lógica de la moda: la asunción de lo efímero como valor en sí mismo, asociado además a la construcción de la identidad y a la percepción de libertad:

"...vinculada a la nueva posición e imagen del individuo respecto al conjunto colectivo [...] la conciencia de ser individuos con un destino particular, la voluntad de expresar una identidad singular, la celebración de la identidad cultural, han sido una fuerza productiva" (Lipovetsky y Charles 2006:18)

De la misma manera que en la moda, en la sociedad se ha impuesto la renovación permanente de las formas, la necesidad de cambio que se traduce fundamentalmente en la construcción de la subjetividad, sustentada en la renovación de la apariencia, en la lógica de la seducción, la inconstancia de los compromisos (Bauman denomina a esta condición "liquidez"), la descalificación del pasado y la valoración de lo individual frente a lo colectivo, gracias, entre otras causas, a la centralidad que ha tomado lo cambiante, la velocidad, la apariencia, lo fluido, en todas las esferas sociales. En el ámbito educativo, por ejemplo, el conocimiento, que se consideraba universal, inmutable y absoluto, cuyo depósito y custodia parecía que se había reservado al profesorado, es ahora considerado provisional, cambiante, fragmentado, y convertido sólo en información, lo cual, en caso de necesidad, puede ser consultable en alguna plataforma digital. En el campo artístico, la emergencia del arte efímero, el arte desmaterializado, entre otras tendencias creativas, constituyen fórmulas en continua transformación.

El imperio de lo efímero y la moda como metáfora en la que se refleja las transformaciones sociales, se opone a la que defendía Bordieu (1997) sobre *la distinción* como instrumento simbólico de poder y estratificación de clases. Este investigador consideraba que se asignaba más valor al capital cultural de las élites, atribuido a través de ciertos mecanismos discursivos y políticos, y que eran asumidos por la sociedad en general. Su investigación se desarrolló en Francia, en los años 70 del siglo pasado, en los que todavía no se había producido, en toda su magnitud, los efectos del auge del consumismo provocado por la publicidad y otros mecanismos de manipulación de las pasiones.

En el ámbito de la sociología de la cultura se reconoce el valor explicativo que tuvo en su momento el concepto de la *distinción*, pero, en la sociedad contemporánea, no es un

constructo que ayude a comprender suficientemente el papel de la estética y la cultura en la configuración de subjetividades. Éstas se desplazan en un juego de atractores enfrentados: por un lado la cómoda uniformización conducida por la publicidad (teñida de emociones seductoras), por otro la búsqueda creativa de la autonomía, a veces ciega y siempre compleja. En cualquier caso, el fenómeno de la construcción de la subjetividad y de la asimilación de los gustos estéticos, en todos los campos, desbordó, en parte, la clásica estructura social de estanqueidad entre clases (aunque se está comprobando en esta época de crisis económica que tal desbordamiento social era sólo en la superficie).

- 2) Cambios en el régimen de la visualidad: la extensión de la hiperrealidad más allá de los juegos virtuales. Bauman (2006:37) cree que las “fábricas de disciplina” están siendo sustituidas por sistemas simbólicos más sutiles y por estructuras institucionales cada vez más poderosas pero enmascaradas, que dejan poco espacio para la creación personal y colectiva, lanzando mensajes, a través de poderosos medios de comunicación de masas, que logran imponer un régimen de la realidad con capacidad efectiva para producir experiencias irreales como si fueran reales (Baudrillard, 2002), como ya hemos hecho referencia en la página 251. Ejemplos de este fenómeno pueden considerarse algunos parques temáticos (aquellos en los que no sólo muestran objetos y códigos de interpretación, sino que ofrecen experiencias superficiales como si fueran “casi” las auténticas), y las “realidades simuladas” por la tecnología que crea mundos virtuales, lo que puede inducir a aceptar dos fenómenos:

a) que la realidad es sustituible por el simulacro, o que éste puede tener tanto potencial experiencial como la propia realidad, sin caer en la cuenta de que el simulacro oculta la realidad o reduce sus verdaderas dimensiones y complejidades. Ilustramos esta situación con tres ejemplos: los juegos de guerra para ejecutivos, el parque temático *Museo Memorial del Holocausto* en Washington (a la entrada dan al visitante una identidad de un preso en un campo de concentración; durante la visita le acercan a experiencias como entrar a un horno crematorio simulado, etc.) y los reportajes televisados sobre la segunda guerra de Irak, en la que sólo se representaban imágenes nocturnas con fogonazos de las bombas, pero nunca se vieron cadáveres ni imágenes de víctimas de la guerra, reduciendo ésta a lo que parecían fuegos artificiales.

b) que el simulacro puede crear realidades nuevas que nunca han existido pero que producen consecuencias como si fueran reales. En este sentido no podemos olvidar la tendencia de los poderes económicos y políticos para producir efectos sociales que les sea favorables.

Por otra parte, la infiltración de mensajes sutiles y la producción de realidad se establecen a través de la apropiación del capital cultural y de la simbología para resignificarlos y adaptarlos a las necesidades ideológicas, pero desde lógicas diferentes, como pueden ser la estetización, la manipulación de la gramática del deseo, la normalización de lo que hay como lo único posible, el vaciado de los diferentes lenguajes (entre los que destaca el visual) y discursos antagonistas, y la ocupación de la atención con contenidos triviales.

Para ilustrar la manipulación de emociones e ideas a través de la publicidad, y la constatación de la necesidad de sustentar la comprensión de la cultura visual en un enfoque complejo y crítico, he elegido dos imágenes que creo muy representativas sobre el efecto del cambio de régimen de la visualidad; son 2 imágenes que el fotógrafo italiano Oliviero Toscani elaboró para la multinacional del textil Benetton (imagen 15-8 e imagen 15-9).

En primer lugar, para justificar la explicación final, creo que debemos considerar que las fotografías que Toscani realiza para la firma comercial son técnicamente muy buenas y estéticamente muy cuidadas, de apariencia limpia, simple y con colores saturados, no hay fondos para que no se puedan contextualizar en una región del mundo o en una cultura determinada, la única referencia publicitaria es el logotipo.



Imagen 15-8 Publicidad de Toscani para la marca Benetton

Las figuras son muy llamativas y los mensajes principales hacen referencia a cuatro grandes temáticas: solidaridad, cosmopolitismo (en clave antirracista), reivindicación de derechos y denuncia de situaciones de injusticia y de guerra, sobre todo en los últimos años, aunque en la mayoría se desvela una cierta ambigüedad.

La estrategia de Benetton se articula mediante la asociación de su marca a una situación llamativa, que, aunque descontextualizada, parece más real que los otros anuncios publicitarios, y reclama un posicionamiento emocional, así parece que el mensaje principal es social (no se muestra ninguna consigna que solicite la compra de la marca) pero, en cualquier caso, se vincula el sentimiento que produce a la firma comercial.



Imagen 15-9. Publicidad de Toscani para la marca Benetton. La imagen es una apropiación de un reportaje periodístico, en la que se muestra un fragmento de la fotografía de soldado africano con un fémur humano en la mano. La fotografía, desde el momento en que se convierte en publicidad, se descontextualiza, constituyéndose como una imagen hiperreal, apta para el consumo; es decir, ocultándose el conflicto entre funciones y mensajes.

Todas las imágenes de Toscani se configuran mediante un esquema comunicativo codificado desde la ruptura de estereotipos sociales de raza o de otra índole, siempre desde la provocación y la paradoja. En general, el fotógrafo logra subvertir los códigos culturales (el

régimen de visualidad) a partir de los cuales nos enfrentamos al resto de anuncios publicitarios, es decir, logra trastocar los mecanismos habituales de interpretación.

En general, produce dos tipos de reacciones: por un lado admiración y por otro el rechazo de los observadores, en función de las representaciones, de los valores y la ideología de cada cual. En general no se advierte la manipulación que realiza Toscani de la estética y de la gramática de las emociones.

Creo que estos ejemplos podrían abordarse en clases de 3º y 4º de ESO de manera más compleja y crítica que la habitual, profundizando en los mensajes ocultos el significado icónico; la comprensión diferenciada de las funciones de dichas fotografías, las aparentes y las implícitas; la retórica visual utilizada y la fusión conseguida entre placer sensual, valores humanos, deseo de consumir esa marca y el impactante juego provocativo que lanza, apoyándose en una clara ambigüedad buscada, muy eficaz desde el punto de vista comunicativo pero también de legitimación del sistema mercantilista, que acepta la provocación si consiguen ventas. Además, se produce una confusión entre unos objetivos sociales y comerciales que desvía la atención de las causas que producen estas situaciones sensibles.

La hibridación entre valores sociales, arte y consumo consigue que los consumidores creen que colaboran con una buena causa al comprar esa marca, vehiculando a través de la misma un compromiso con lo social, pero sin analizar la instrumentación que hace el poder económico de los sentimientos, ni interpretar el sistema ideológico fundamentado en un orden global, que propicia las situaciones que se muestran en la publicidad de la marca.

- 3) Emergencia del personalismo. Para explicar el fenómeno de la expansión de la búsqueda de la autonomía personal (de cariz individualista), acompañada por la disolución de los sujetos históricos (o por lo menos por su limitación), Lipovetsky ha creado el concepto de *personalismo*:

"Al dejar que los individuos se liberen de la esfera a la que pertenecen, al permitir una autonomía en la que cada cual no tiene ya que seguir un camino preestablecido, sino que goza de márgenes de libertad crecientes, la posmodernidad ha permitido la realización de los ideales ilustrados que la modernidad no había hecho más que anunciar en términos jurídicos sin darles una entidad real". (Charles y Lipovetsky, 2006:20)

Tratando de alcanzar una identidad diferente, y en algunos casos seductora, los individuos personalizan su vehículo, customizan su móvil y sus zapatillas, se tatúan, o construyen su imagen personal, a veces asociada a una marca comercial. De esta manera se buscan alternativas a la homogeneización a la que parece estar abocada la sociedad; son intentos de salir de los convencionalismos y las limitaciones expresivas impuestas por el orden global. Ahora bien, hasta el deseo de construir una identidad diferenciada, personal, no está exenta del influjo de modas y presiones del mercado. La *personalización* en la actualidad parece un trabajo de Penélope, de un continuo tejer y destejer: por un lado se busca la diferencia mediante la personalización, pero por otro lado se imita al modelo circulante, que ya antes se ha encargado la moda de enaltecer y difundir para hacerlo deseable, para que, adoptando esa imagen externa, el sujeto tenga la impresión de que añade valor; eso sí, es preciso sustituir con cierta inmediatez los signos identificativos porque se quedan rápidamente desfasados.

Coincidimos con Muñoz (2010:41) en que ciertas teorías (como la de Lipovetsky sobre la importancia del régimen de la moda en la transformación de la conciencia del sujeto social), consideradas globalmente, adoptan un papel esencialmente legitimador, pues se limitan a describir las

nuevas identidades y emergencias culturales, dejando ocultos los conflictos sociales e intereses que subyacen en su despliegue, aunque es preciso afirmar a continuación, que presentan también aspectos parciales con una cierta capacidad explicativa, que son aprovechables en ámbitos como el educativo, a la hora de analizar y comprender en el aula las estrategias que se utilizan en el campo de la industria cultural y la publicidad. En nuestro caso, el *personalismo* da cuenta del uso interesado de la retórica visual y del conocimiento del flujo emocional.

Por tanto, en clase de educación artística, en el que la visualidad y la estética constituyen objetos de conocimiento fundamentales, es preciso prestar atención a la presión que se ejerce para la construcción de estereotipos sociales a partir de signos visuales (imágenes 15-10 y 15-11), y en la infiltración de ideas limitantes, pero enmascaradas, que circulan asociados a estéticas concretas. Tanto los estereotipos como los prejuicios y mitos sociales están presentes en la vida cotidiana del alumnado y del profesorado, son muy atractivos y motivadores, emocionalmente potentes, pero de la misma manera complejos, pues cruzan de lleno los esquemas constituyentes de la subjetividad, y suelen estar muy ideologizados; se precisa una deconstrucción del sentido compleja, abordando la interpretación desde múltiples ángulos.



Imagen 15-10 Niña "modelo" mostrada en la revista Cadeaux



Imagen 15-11 Fotograma de la película Little Miss Sunshine en la que se critica, entre otras cuestiones, los concursos de belleza infantil. En el centro de la imagen, la protagonista; las otras niñas se han maquillado y vestido como se presentan en realidad en estos concursos. En nuestro país, este tipo de situaciones no es frecuente, sin embargo circulan otras formas de violencia simbólica contra las niñas y adolescentes a partir de la naturalización de determinadas figuras como la elección de "miss instituto", "reina de las fiestas de la ciudad", etc.

Por otra parte, los profesores y las profesoras deberíamos ser más conscientes de los juegos de poder que subyacen en los sistemas sociales y educativos, enmascarados en los discursos y metáforas con las que nos aturden en las sociedades abiertas, que tratan de que, en nuestro caso, seamos meros transmisores de relatos del arte y la cultura visual poco significativos, que presentan lo que hay como el

único camino posible, y de ahí estos currículos vacíos de imaginación y de saber emancipador y creador, que no abordan las claves culturales que se mueven en esta época de transiciones.

El filósofo Byung-Chul Han, desde una lógica diferente a la de Lipovetsky, también cree que se ha superado la sociedad disciplinaria que describía Foucault, estando sumergidos en esta época en una sociedad post-disciplinaria que denomina “del cansancio”, fundamentada en una dialéctica de la positividad: centralidad del rendimiento en todos los ámbitos sociales, búsqueda de la empatía a toda costa, negación del conflicto, satisfacción inmediata de deseos efímeros,...(Han, 2012:25). Esta saturación de positividad está produciendo patologías que se están extendiendo de manera significativa, tales como depresiones, ansiedad, estrés, etc. también entre adolescentes.

15.4 MUDANZAS EN EL CAMPO DE LA ESTÉTICA, CULTURA Y LA EDUCACIÓN

Como defienden algunos investigadores de la educación (por ejemplo, Giroux, 2003:28; 2001:115; McLaren, 1999:110), la construcción de la individualidad crítica debe inscribirse en el marco económico, político, social y cultural de la etapa histórica en la que se despliega, y tomar conciencia de los conflictos que cruzan la sociedad, algunos de los cuales se vehiculan a través de la visualidad. El proyecto global en el que nos encontramos no sólo ha establecido un sistema de *gubernamentalidad* (en términos foucaultianos) asentada en dispositivos por los que se reprimen las conductas críticas y se presentan como naturales las subordinadas, sino que se complementa además con otros mecanismos establecidos, en este caso desde la racionalidad instrumental, como, por ejemplo, en el caso del profesorado la competencia entre iguales (en los claustros, en los departamentos didácticos,...) que generan climas de enfrentamiento, o la difusión de discursos trivializadores, o relatos que desvían la atención de los conflictos, o se favorecen ambientes muy competitivos y hostiles (por ejemplo a partir del uso taimado y perverso de los resultados de la prueba PISA), que limitan, en gran medida, la reflexión colectiva y la generación de proyectos, o se impulsa el individualismo, el adquirir prestigio por el seguimiento sumiso del poder, etc. Estos mecanismos, estudiados y racionalizados, asentados en un discurso de la eficacia, conforman la tendencia a la educación denominada *performativa* o *gerencialista* (Luengo y Saura, 2013).

En otro orden de cosas, los “cuidados del alma” de la época premoderna (Popkewitz, 1999:126) se transfieren en la modernidad, mediante su vinculación a la “razón”, a las instituciones modernas, (entre las que se encuentra la educación, reforzándose la formación de disposiciones como la autoestima, la automotivación, la responsabilidad, la independencia, etc., que a su vez se modifican en la posmodernidad, vinculándolas por una parte a la consecución de mayores cotas de autonomía respecto a los grandes relatos que organizaban la sociedad, y, por otra parte, a un conjunto de fenómenos sociales, de naturaleza difusa (por ejemplo la emergencia del cuerpo), cuyos protagonistas más destacados son el mercado del deseo y la industria del entretenimiento, sustentados en la construcción de relatos de autonomía, de experiencias de placer, pero también en el desarrollo de la maquinaria de la publicidad, que busca ampliar las ventas creando necesidades (que se transmutan simultáneamente en dependencias), manipulando las emociones y proyectando en la conciencia mundos artificiales que realmente ocultan y legitiman relaciones de poder.

En esta época de disoluciones, de cambios en las concepciones del tiempo y del espacio hacia la concentración, de sustitución de unos tópicos por otros,...

"...la disgregación de las estructuras tradicionales de normalización es la que produce fenómenos tan opuestos como el control de uno mismo y la abulia individual [...] Por un lado más responsabilidad social y por otro más desenfreno [...] Ante la desestructuración de los controles sociales, los individuos, en el contexto posdisciplinario, pueden elegir entre aceptarlo y no aceptarlo, entre dominarse y desmandarse [...] No menos esencial es comprender que todo incremento de

la autonomía se hace a costa de una nueva dependencia y que el hedonismo posmoderno es bicéfalo, desarticulador e irresponsable para unos cuantos, prudente y responsable para la mayoría. (Lipovetsky y Charles, 2006:22)

La "industria del deseo" y del entretenimiento ha tomado buena nota del nuevo contexto, desarrollándose un amplio abanico de estrategias que tratan de regular el conjunto de necesidades relacionadas con la construcción de la individualidad y con la satisfacción, pero insertas en el desarrollo comercial para el favorecimiento del consumo. Como ejemplos relacionados con nuestra área de conocimiento destacan la floreciente industria del videojuego, el desarrollo de artefactos y máquinas para el cuidado del cuerpo, los complementos de la moda juvenil, entre otros (imágenes 15-12, 15-13 y 15-14).



Imagen 15-12 Video juego de éxito internacional "Commandos", creado por Gonzo Suárez y su equipo, creado con metáforas de libertad individualista y autosuficiente, violencia, sexualidad oculta, estereotipos machistas y dominantes, justicia sin ley, etc.



Imagen nº 15-13 "Por el amor de Dios" de Damien Hirst. La *vanitas* barroca y el lujo contemporáneo mezclados, en un objeto artístico en el que el propio autor reconoce que la creación ha tenido su origen en el interés económico. Esta obra es una muestra que representa las contradicciones de la época. Puede ser un ejemplo para reflexión en clase, no sólo sobre las

paradojas de la época y la difuminación entre conceptos y valores, sino sobre el poder del dinero, su influencia en el gusto, el concepto de arte y de belleza etc.



Imagen 15-14 "Ciudad" de Gerard Rancinan. Representación de una sociedad posdisciplinaria.

Emergen, pues, dos fuerzas que tensionan la construcción de la subjetividad, que se enfrentan, que se adaptan o se mezclan de una manera mutuamente influyente, que afectan al ámbito de la educación del arte y la cultura visual:

- En primer lugar, la producida por el conocimiento tecnocrático que, en el caso de la sociedad hegemoníicamente neoliberal, determina la formación para la eficacia productivista y la aceptación de las relaciones jerarquizadas (las estructuras educativas adoptan formas de organización empresarial), y se vehicula a través de actitudes como la actividad dirigida por fines sin referencias sociales, el logocentrismo⁹, la desconsideración de las emociones, comunicabilidad fría, la austeridad, etc. (cambio prometeico).
- En segundo lugar, el de la construcción del individualismo, más vitalista, a través actitudes como la fluidez de la comunicabilidad cálida, pero derivando a veces en un cierto sentimentalismo o frivolidad, en mera apariencia y en la valoración del cambio sin trascendencia, en el espectáculo de la representación (cambio proteico); en este sentido Lipovetsky cree que la lógica de este segundo tipo es similar a la de la moda, siendo cuestionado por algunas corrientes críticas, como decíamos, porque este tipo de metáforas y explicaciones acaban enmascarando los intereses que manejan los hilos de la sociedad y dificultan, por tanto, una interpretación más integral, de manera que se puedan establecer las bases para elaborar un programa de acción cultural crítica que permita la construcción de relatos de posibilidad y de educación para la comprensión compleja y para el cambio (Giroux, 2003).

⁹ La crítica al logocentrismo no la entendemos como una perspectiva enfrentada a la razón, sino más bien, tomando como referencia la significación que propone Derrida, como la crítica a la supremacía de la razón frente a otras formas de conocimiento, principalmente en Occidente. El logocentrismo logra imponer una forma de pensar de naturaleza polar, que implica la categorización del mundo en pares conceptuales antagónicos, difícilmente superables: naturaleza-cultura, orden-caos, disciplina-descontrol, sociedad-individuo, texto-visualidad,...

Son varios los investigadores e investigadoras que proponen un enfoque más dialéctico, superador de esta contradictoria evolución social, y es que la posmodernidad presenta una naturaleza paradójica, en la que se integran sin conflicto dos disposiciones: la que prepara a los individuos a buscar su autonomía, pero ya sin referencias a los grandes relatos de salvación, y la que infiltra la necesidad de establecerse en la búsqueda incesante de la novedad en la apariencia y en el consumo, con una tendencia a situarse en una cierta apatía social (Bauman, 2006) , en la falta de confianza en las instituciones y en la transformación de la ética del trabajo, en la que se sustituye la *gratificación diferida* a largo plazo, por la gratificación inmediata (Sennet:2006:154), no sólo presente en ámbitos laborales, pues también se observa esta disposición en otros contextos, como los escolares.

Los investigadores de la Escuela de Frankfurt ya advirtieron del riesgo que supondría, para el desarrollo pleno de los seres humanos, que el mundo mercantil fuera

"el motor del desarrollo de una cultura que nunca podía ser liberadora y que, además, fuera la que proporcionase a las personas las experiencias de consumación de placer y de evasión, que necesariamente deben vivir" (Giroux, 2003).

Es cada vez más evidente el poder que acumulan los poderes económicos en el condicionamiento de la política y, en consecuencia, de los sistemas educativos, marcando objetivos sociales y educativos (lo comprobamos por ejemplo con el programa de educación universitaria denominado Plan Bolonia), infiltrando actitudes, configurando mentalidades, complementando este sistema con la marginación en la que van arrinconando a las propuestas alternativas o a las que no se adaptan a los esquemas puramente comerciales; parece que todo se dirige y se organiza de manera que pueda aportar beneficio económico. Desde esta posición dominante fuerzan a la realización de creaciones para grandes masas de público, que en términos generales tienden a la facilidad de consumo, a la diversión banal y al vaciado crítico de los discursos culturales y artísticos. La cultura convertida en "fetiche". Esta dinámica social afecta tanto al profesorado como al alumnado y a los demás miembros de la comunidad educativa, aunque obviamente a cada grupo de distinta manera, como vamos a ver más adelante.

El resultado del fomento de este individualismo consumista es el nacimiento de un nuevo *narciso* como cree Lasch, cuyo origen se encuentra en

"...las pautas de socialización y en las formas contemporáneas de organización social" (en Hargreaves, 2005: 101)

Este autor cree que los adolescentes han accedido a una gran autonomía en sus formas de vida y en la toma de decisiones, que no se ha visto acompañada de una enseñanza y un aprendizaje de la responsabilidad personal acorde con el grado de autonomía adquirido. Este fenómeno se debe, entre otros motivos, al tiempo que pasan los adolescentes solos, por el influjo de la pandilla o por el rol de independencia (asociada al consumo) que se ha construido y distribuido por los medios de comunicación (ver anexo F-7, página 570).

Heargreaves cree, de manera análoga, que ha emergido en el horizonte social un *yo ilimitado* (2005: 100): En las sociedades posmodernas, el sujeto se encuentra en el cruce entre una multitud de demandas e imperativos, motivo por el que ha entrado en una crisis psicológica profunda que afecta a la construcción de la subjetividad y a las relaciones con los otros semejantes. Se pone en duda la unicidad del sujeto, estableciéndose la posibilidad de una construcción múltiple de la identidad. Así,.

"...en el mundo tecnificado de la imagen instantánea, lo que en otro tiempo se tuvo como el yo sustancial se considera cada vez más como simple constelación de signos. Con el colapso de las certezas morales y científica, de un conocimiento fundamental, parece que la única realidad inteligible es la del lenguaje, el discurso, la imagen, el signo y el

texto. Pero aún estos tienen múltiples significados, infinitas lecturas y están abiertos a incontables formas de deconstrucción. Así hasta el yo está bajo sospecha. No hay sustancia, centro ni profundidad” (Hargreaves, 2005: 100).

Y más adelante, desde su óptica, continúa describiendo

“En consecuencia, el narcisismo trasciende el simple egocentrismo; supone más bien una personalidad cuya autoestima se plasma en formas de una autoindulgencia y una autoimportancia sin límites. Esto lleva consigo el desencadenamiento de delirios de omnisciencia y omnipotencia, cuando el individuo narcisista encuentra pocas frustraciones o límites en sus intentos de cambiar y controlar el mundo que le rodea”. (Hargreaves, 2005: 102)

Este investigador canadiense manifiesta lo que pueden ser modelos tendenciales de construcción de la individualidad, que no implican al conjunto social, pues reconoce que en la contemporaneidad, el frágil yo se constituye como un proceso en continua construcción, discurriendo entre múltiples polos diferentes, en cuyo desarrollo pueden conjugarse aspectos posibilitantes y disolventes, afectando tanto al conjunto del profesorado como al del alumnado y a las familias:

- 1) En el primer grupo se consideraría una mayor independencia de los expertos y otras figuras imbuidas de autoridad institucional, lográndose entonces una mayor autonomía, implicación en el autodesarrollo y responsabilidad, lo que redundaría en general en el desarrollo de individuos situados, que son capaces de entablar relaciones equilibradas y gratificantes con los demás, de acometer el control de su vida individual y de construir colectivamente experiencias fecundas. En lo que concierne a la figura de profesor o profesora, esta forma de conciencia, que vamos a denominar tendencialmente reconstructiva, es la que tiene más cualidades para asumir retos, realizar autoevaluaciones significativas y de crear grupos y espacios de reflexión crítica que logran enfrentarse con eficacia a la cultura burocrática y a las presiones limitantes, simplificadoras y banalizantes del medio profesional.
- 2) Entre los aspectos disolventes, la búsqueda de una identidad sin referencias morales y una autonomía sin límites ni compromisos (Bauman, 2006:47), la obsesión por el triunfo, aún a costa de derribar en el camino a compañeros y compañeras o la despreocupación por los asuntos que afectan a la colectividad, configuran un cuadro de anclajes que favorecen a un individualismo autosuficiente, que despliega una delirante indulgencia para consigo mismo, que no duda ni reflexiona sobre su capacidad resolutoria, pues cree que el cambio, si es que deben hacerse cambios, vendrán por la acción conveniente del poder o como consecuencia de acciones individuales.

Por otra parte, con una intención docente y política al mismo tiempo, los profesores y las profesoras deberíamos ser más conscientes de los juegos de poder que subyacen en los sistemas sociales y educativos, enmascarados en los discursos y metáforas con las que nos aturden en las sociedades abiertas, que tratan de que, en nuestro caso, seamos meros transmisores de relatos del arte y la cultura visual poco significativos, que presentan lo que hay como el único camino posible, y de ahí estos currículos vacíos de saber complejo, emancipador, imaginativo y creador, que no abordan las claves culturales de esta época de mudanzas.

Estos juegos de poder que presionan para el vaciado curricular, se combinan además con limitaciones estructurales e ideológicas. Comenta Ramoneda (2014) que los poderes democráticos, en las sociedades supuestamente “abiertas” (liberales), han coordinado los intereses que les blindan y protege contra los cambios culturales de una parte de la sociedad y los deseos de las mayorías de ciudadanos de consensuar otro reparto del poder, además de reconocimiento y voz; y como las élites están desconcertadas ante estos cambios y se niegan a compartir y consensuar las estructuras sociales

y culturales, se está produciendo una deriva hacia la intransigencia, el inmovilismo y el desdén hacia los nuevos discursos socio-culturales, presentando síntomas de haberse instalado en proyectos autoritarios aunque convenientemente disfrazados tras representaciones opacas, o invisibilizados mediante artificios sutiles. Para ilustrar esta operación que limita o cierra la posibilidad misma de debate y propuesta, nos podemos fijar en el currículum de la Educación Plástica y Visual que ha publicado el Ministerio (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, BOE 3 de enero de 2015), en el que hay signos estructurales que llevan a pensar de que el conocimiento artístico se considera prescindible, como una rémora para el desarrollo de una sociedad dirigida únicamente por objetivos acordes a la dinámica de los mercados, de rentabilidad economicista. Así, además de la escasa atención que se le presta, los currículos oficiales insisten en configurar modelos de enseñanza más dirigida a adiestrar que a favorecer la comprensión crítica del mundo contemporáneo a través del conocimiento del arte y la cultura visual.

15.5 PAISAJE ESCOLAR CON APRENDICES

Distintas corrientes críticas consideran que el individualismo es la consecuencia del proceso de mercantilización que sufren cada vez más amplios sectores de la sociedad, pero creen al mismo tiempo que la ciencia y el mundo del conocimiento, en general, están colaborando en la mistificación y el ocultamiento de las relaciones de poder que imponen los grandes poderes económicos, que dominan los medios de comunicación y la producción de cultura, es decir la industria cultural y del entretenimiento. Ya Marcuse advertía de la ceguera de la sociedad al permitir la emergencia del *hombre unidimensional*, vitalmente reducido a ser un objeto de producción y consumo, cuya vida consistía en acudir al trabajo, al supermercado y al salón de su casa a ver televisión.

Así, los individuos están presionados por la acción del mercado y sus instrumentos mediáticos como la publicidad, las nuevas tecnologías, los medios de comunicación, centrados en la industria del entretenimiento vacuo, y la industria cultural desvirtuada. De esta manera crean las condiciones simbólicas para extender la idea de que no hay otras alternativas, aceptando que su vida se reduzca a la compra de productos para obtener satisfacciones pasajeras, para conseguir una identidad (imagen 15-15). En esta dinámica social los sujetos acabarían...

"reconociéndose en sus mercancías..." y relacionándose "...con los otros sujetos también como mercancías"...configurándose una cosmovisión en la que reina la confusión"...[...]...el narcisismo es,...una consecuencia del consumismo planificado en ese imperio de lo efímero en el que los individuos son plenamente integrados..[...] (Muñoz, 2010: 42).



Imagen 15-15 La familia de Mickey Mouse de Gerad Rancinan. Sátira de la influencia de la industria del entretenimiento como conformación de las identidades.

Los instrumentos de construcción de la cultura, la educación, y la comunicación, se tendrían que convertir, pues, en lugares de reflexión crítica, de debate y creación de conciencia socio-política (Giroux, 2001), en territorio de conformación de identidades activas y plurales, situándose la cultura visual, junto con otros instrumentos cognoscitivos, en la primera línea de reflexión sobre lo que está aconteciendo, tratando de describir nuevos sujetos emergentes:

"Entonces aparece Narciso, mascarón de proa de la era del vacío, sujeto cool, adaptable, amante del placer y de las libertades, todo a la vez. Esta fase jubilosa y liberadora del individualismo, que vivió a través del alejamiento de las ideologías políticas, del hundimiento de las normas tradicionales, del culto al presente y de la promoción del hedonismo individual". (Lipovetsky y Charles, 2006:26)

15.5.1 El abordaje de la industria cultural y del entretenimiento en el aula

Eagleton (2005), crítico cultural británico, cree que tal y como se están apropiando las fuerzas económicas de la cultura, del arte y la educación, resulta cínico limitarse a dar cuenta de los cambios que acontecen, legitimando además los procesos de mistificación con descripciones de lo que hay y propuestas de naturaleza tecnocrática (programaciones vacías de interpretaciones culturales, dominancia de los currículos basados en la alfabetización visual, organizaciones abstractas de la clase, sin considerar los contextos locales y temporales del alumnado,...).

De una manera análoga se pronuncia Giroux cuando analiza la construcción de la conciencia a partir de la utilización, en el ámbito de la cultura, de los dispositivos de manipulación del poder. El estudio lo aplica a las producciones de la factoría Disney (Giroux, 2001:109), comprobando la influencia en la construcción de un mundo simplificado, sin referencias a la realidad, que muestra una fantasía recargada con signos de un cierto sentimentalismo ñoño, pero intencionadamente pensados para que los usuarios elaboren representaciones idealizadas de lo que significa infancia, adolescencia, belleza, equidad, relaciones sociales, etc. Como dice Adorno en relación a la aparente ingenuidad que transmiten estas producciones

"...no hay nada inocuo. Los pequeños placeres, las expresiones de la vida que parecían exentos de la responsabilidad de la reflexión, no sólo tienen un elemento de estupidez desviada, de cruel negativa a darse cuenta, sino que se ponen directamente al servicio de su opuesto diametral" (en Giroux, 2001:109).

La penetración en la industria del entretenimiento, en relación a su tendencia a la manipulación y uso banal, ha sido y es inmensa, produciendo una cierta atrofia en el pensamiento crítico, en la

sensibilidad estética y en la capacidad creadora. Para comprobar la influencia de la industria cultural, Pérez, Romero y Sanz (2008: CD-187) han llevado a cabo una investigación que me parece interesante, aplicada en el ámbito de la formación de maestros y maestras, en la que se desvela la presencia de estereotipos sociales y prejuicios de género, habiéndose interiorizado a partir de la enorme difusión en los diferentes medios (cómic, televisión, cine, internet,...), y a través de la publicidad en variopintos productos comerciales que pueblan la vida cotidiana,...incluso se utilizan como ingenuas y alegres imágenes decorativas en los centros educativos, como se evidencia en el estudio anteriormente mencionado.

Lo que resulta descorazonador es comprobar cómo, en determinados centros educativos, algunos docentes, para fomentar “hábitos” y “destrezas”, para “socializar” y alcanzar los objetivos educativos artísticos o el desarrollo de la creatividad, organizan actividades “expresivas” como colorear fotocopias de imágenes de Disney obtenidas en internet (hemos recogido una muestra que presentamos en anexo F-2, página 597). Tampoco es frecuente que se realicen reflexiones sobre las imágenes estereotipadas, tanto desde el punto de vista formal como desde el punto de vista social y cultural, que ayuden a los alumnos y alumnas a desvelar las intenciones y los significados que se ocultan detrás de estas imágenes tan “inocentes”, “tan encantadoras” (En la ilustración 15-16, Banksy trata de deconstruir el significado banal e infantilizante de la iconografía perteneciente a la industria cultural con intenciones comerciales).

Posiblemente, el atractivo de las imágenes de Disney radique en las campañas publicitarias con difusión masiva, en la manipulación de las emociones relacionadas con la “ternura”, con la simplificación cognitiva de los guiones, y con el efecto de naturalización de esquemas estéticos, en los que subyacen también los signos de identificación con arquetipos y estereotipos.



Imagen 15-16 de Banksy, en la que se critica el infantilismo al que tiende parte de la cultura visual dirigida al mundo infantil y adolescente.

Las industrias de la publicidad y del diseño de productos han comprendido el potencial enorme de la gramática de las emociones en general, y de la seducción en particular, para mover decisiones y adhesiones, siendo dos de los primeros sistemas basados en la comunicación que incorporaron la retórica del deseo.

En el ámbito educativo no falta quien aboga calurosamente por “transformar la educación en industria del deseo” (en estos mismos términos), como es el caso de Ferrés i Prats (2008). El autor

mencionado plantea un cambio profundo basado en la reconversión del sistema comunicativo convencional en el aula, de manera que tanto las actividades como los contenidos sean placenteros, lo que implicaría una selección de contenidos diferente a la establecida, una comunicación más cercana y el uso de las nuevas tecnologías como ejes organizadores.

En general, es un planteamiento con el que podríamos coincidir en el objetivo de facilitar la comunicación desde la empatía, pero creo que olvida un aspecto importante para que la formación sea integral, compleja y crítica, y es que debe abordarse también el tratamiento de contenidos problemáticos y situaciones que se apartan de los enfoques habituales y esperados. Así que emocionalidad sí, pero articulándola con otras finalidades y discursos, de forma que aproximen a los jóvenes a experiencias de aprendizaje *situadas* en el mundo en que viven, y que no oculten o simplifiquen los asuntos que son social o culturalmente complejos.

Sería conveniente que en la clase de educación artística y de la cultura visual se acometiera el análisis crítico de artefactos visuales del arte, de la industria cultural y de la publicidad, sin renunciar a la incorporación de imágenes, objetos o películas con calidad formal y significativa, y cuya contemplación sensorial sea placentera; pero manteniendo la finalidad educativa, que sitúa el énfasis en propiciar una experiencia de aprendizaje compleja, que favorezca la comprensión del mundo y posibilite un posicionamiento personal crítico ante un entorno impregnado de banalidad y simplismo (Tablas nº 15.1 y 15.2 al final de este capítulo)

15.5.2 La visibilización de los otros, los diferentes, los olvidados

Como decía Susan Sontag (2003), en esta época de barbarie disimulada, en el que la estética y el deseo son manipulados por el poder, es preciso introducir, en todos los escenarios formativos, tres aspectos cruciales en el desarrollo de una conciencia comprometida con el tiempo que nos ha tocado vivir.

- Abordar la visibilización del dolor de los que sufren en una sociedad que padece cierta ceguera. El desarrollo de la sensibilización ante las personas que viven situaciones críticas debe realizarse estableciendo una condiciones básicas para que las experiencias de aprendizaje se asuman adecuadamente. (imágenes 15-17 y 15-18)
- Favorecer una reflexión crítica sobre la violencia simbólica, establecida no sólo en las estructuras del poder, sino en la propia vida cotidiana, vehiculada muchas veces en forma seductora. (Imagen 15.10 e imagen 15.11)
- Generar empatía con los desheredados, con los que sufren, con los olvidados, y también con los diferentes a las personas del grupo de referencia. (imágenes 15.19 a 15.23)

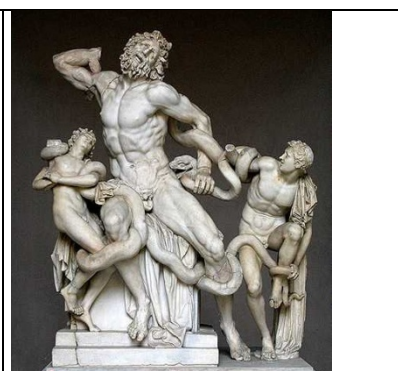

		
Imagen 15-17 Autorretrato de Jo Spence	Imagen 15-18 Laocoonte y sus hijos	Imagen 15.19 Fotografía de Nicholas Nixon, fotógrafo de los olvidados



Imagen 15-20 Niño trabajador de George Bellows



Imagen 15-21 Madre migrante de Dorothea Lange



Imagen 15-22 Fotografía de Rosa Park



Imagen 15-23 Ilustración de Pawet Wucynski

Nos parece relevante la reflexión de Hernández (2007:68) sobre la conveniencia de articular la celebración del placer sensorial al que invita la cultura visual pero invitando, de manera simultánea, a la comprensión crítica de las producciones de la industria del entretenimiento, que tienen la intención de crear estereotipos sociales, a la vez que favorecen una construcción de la subjetividad fundamentada en el consumismo y en la sexualización de la mirada sobre los cuerpos. Esta manera de abordar la

comprensión de la cultura visual conduciría a una problematización de las posiciones dominantes e interiorizadas de los niños y las niñas, desde la reflexión sobre las propias prácticas, pero cuidando un aspecto que puede ser crucial: no criticando los placeres asumidos inicialmente

"sino explorarlos para encontrar nuevas y diferentes formas de disfrute" (Hernández, 2007:69)

15.6 LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZ: ENTRE EL *READY-MADE* Y EL RECOMPUESTO FRANKENSTEIN

Una reflexión que el profesorado debe (debemos) abordar es la referida a las representaciones que hemos elaborado sobre diferentes aspectos fundamentales, entre los que se encuentra el concepto de alumno/a. Efectivamente, el aprendiz es una construcción social condicionada por diferentes factores sociales, ideológicos y educativos, que intervienen con distinto poder, que cada docente modula en función de su experiencia y de sus posicionamientos.

En general, todos los enseñantes tenemos interiorizado una idea particular de lo que implica la condición de alumno (Gimeno, 2003), lo que sería negativo es que esa representación se haya gestado de manera reduccionista y generalizada, sin considerar la amplia diversidad de alumnos y alumnas que tratamos a diario. En este sentido, la costumbre, la comodidad, el estereotipado ideológico y otras determinaciones suelen conseguir que nuestras prácticas docentes se organicen y posicionen de acuerdo con una "idea promedio" de lo que es un aprendiz.

El encasillamiento conceptual funciona "correctamente" en contextos educativos cerrados, "las cosas son así, siempre han sido así", no hay posibilidades de pensar de otra manera, pues esto conllevaría el cuestionamiento de las prácticas y de los fundamentos ideológicos dominantes y aceptados. Las etiquetas simples circulan en salas de profesores, departamentos y otras instituciones escolares, engrasando la maquinaria burocrática de nuestros centros y perpetuando los enfoques profesionales más dogmáticos e inmovilistas. En el etiquetado, además, subyace la legitimación de las malas prácticas educativas, escudándose algunos tras comentarios del tipo "no tienen interés por nada", "no trabajan", etc. Ya Platón se inquietaba por la deriva de la juventud, a la que la juzgaba carente de responsabilidad, frívola y vacía de valores morales. Lo que no se lleva a cabo casi nunca es organizar foros que reflexionen sobre las causas del desinterés y en donde se estudien fórmulas abiertas y flexibles, que se puedan aplicar a la diversidad del alumnado, para crear experiencias de aprendizaje gratificantes sin renunciar a la complejidad del conocimiento situado que se aborda.

Sin embargo, el que se evite clasificar al alumnado bajo categorías excluyentes no implica que no se tenga la voluntad de evaluar lo que acontece en clase, de analizar colectivamente las relaciones y los compromisos, de reflexionar colectivamente, aportando en el proceso nuestra experiencia y nuestro conocimiento (aunque adoptando una cierta actitud autocrítica), y organizando la clase para atender a la pluralidad de expectativas del alumnado, dándole la voz y el reconocimiento. La intención es dialogar para abrir caminos diversos, coconstruyendo el sentido entre todos y todas, lo cual no está exento de las dificultades propias del diálogo abierto entre intereses diferentes, que se resolverán en cada caso en función de las circunstancias particulares, (organizativas, personales,...), sin olvidar las razones educativas y éticas.

Como venimos diciendo, un aspecto que no compartimos de los procesos contemporáneos de reconstrucción del sujeto es la posición dominante que está consiguiendo el individualismo epistemológico, según el cual la sociedad es meramente una suma de individualidades (Gil, 2001). El individuo es el centro sobre el que giran los demás discursos y constructos sociales, lo que implica

desplazamientos importantes en el edificio epistemológico y en el de los valores sociales. Por tanto, es preciso establecer algunas precauciones y alertas, sobre todo si se comparte el mismo estribillo de canciones que pertenecen a mundos diferentes; veamos un ejemplo. En ese movimiento de reubicación de la centralidad de la razón y, de paso, de ensalzamiento de un individualismo sin referencias, están proyectando el mismo reconocimiento y el mismo valor cognoscitivo (en el aula, en los claustros, en los departamentos didácticos,...), tanto los discursos bien sustentados social y epistemológicamente, como las ocurrencias; y apenas hay posibilidad para debatir y establecer una cierta diferenciación de criterios, lo que supone, a veces, que se rechacen de antemano todo lo que provenga de una reflexión crítica si cuestiona las posiciones dominantes, blindándose algunas personas ante la posibilidad de tener que cambiar actitudes, estereotipos o creencias; lo que ocurre con cierta frecuencia tanto en el ámbito escolar como en el profesional.

Siguiendo con esta misma línea de pensamiento, algunas de las condiciones de la sociedad contemporánea que hemos analizado anteriormente están propiciando también disposiciones desafinadas que pueden prevenirse desde el tratamiento de la cultura visual en clase. Entre las actitudes disonantes más frecuentes se encuentran la autocomplacencia intelectual, la desorientación de sentido, propiciada por el abrumador coro de voces de sirena que reclaman no sólo atención, sino una adhesión irreflexiva, o la *exaltación de un yo* que no da lugar a un diálogo constructivo entre todos los agentes participantes, lo que es preciso abordar desde un actitud afirmativa, es decir, que sin ser excluyente, dé la voz a los que tienen menos posibilidades de ser escuchados y reconocidos.

Considerando todo lo anteriormente dicho, sobre todo lo relacionado con la diversidad, creo que el profesorado debe (debemos) tener en cuenta lo que de particular muestra cada aprendizaje (intereses, expectativas, motivaciones y otras cuestiones personales). Ahora bien, aceptando la diversidad como un hecho palpable, que tiene una gran potencial para enriquecer la construcción de la subjetividad, es preciso reflexionar sobre la influencia de los contextos en los que se mueven. Éstos colaboran en la configuración de las percepciones del mundo y en su comprensión, estableciéndose diferentes modos de expresarse, apropiándose de los signos identificativos e interiorizando códigos culturales, es decir, formas de interpretar el mundo, aspectos que nos interesan al profesorado de educación artística y de la cultura visual, en tanto que es la imagen uno de los códigos culturales contemporáneos.

Por otra parte, tanto las estructuras educativas como las expectativas, intereses y representaciones de los grupos sociales y culturales, generan unas determinaciones o *habitus* que en el ámbito del sistema educativo se ha venido en denominar “cultura escolar”. Ésta comprende las condiciones sociales y culturales que determinan casi todos los aspectos de las relaciones y las experiencias de aprendizaje, y que debemos conocer para situar al alumnado y el desarrollo de las clases, por ejemplo deberíamos saber qué entienden por conocimiento, por arte, a qué dan valor en el entorno visual, qué sentido tiene aprender cultura visual,... Pero también qué valor social tiene asignado el área por las familias y los demás sectores educativos, qué significa aprender (arte y cultura visual), ¿consiste aprender en aprobar un examen?, en qué consiste evaluar, cómo nos movemos en clase,...entre otras muchas cuestiones.

En el caso de la clase de educación plástica y visual, desde la experiencia sabemos que un gran número de aprendices presentan la idea fija de que allí “se acude a que le enseñen a dibujar y a pintar bien, a distinguir un cuadro bello del que no lo es y a conocer a pintores buenos”, lo que implica que a algunos alumnos y alumnas les sorprenda que el proceso no se ajuste a estas expectativas, mostrando entonces una gran resistencia, o expresando que no han aprendido aquello que se suponía que tenían que haber aprendido, es decir, a pintar círculos cromáticos, a conocer técnicas plásticas como la

témpera aplicada a la composición de un paisaje,..., tomando como referencia lo que hacen en los demás centros de la zona, que es lo mismo que han hecho sus padres cuando estudiaron en el instituto.

Dicho lo anterior, el profesorado tiene que ser consciente de que su acción docente se despliega en una estructura, hasta cierto punto estable, de normas legales, ritos, costumbres, discursos y dispositivos simbólicos, que transmiten, por ejemplo, en qué consiste ser artista, la naturaleza del talento artístico, la condición biológica o aprendida de la creatividad,..., es decir, lo que se ha dado en llamar la “cultura académica”, que condiciona, en mayor o menor grado, la labor como enseñante.

Partiendo de una concepción que trata de evitar una representación dualista del alumnado (la que los percibe como “apocalípticos” o como “integrados”, apropiándonos de la metáfora de U. Eco), es fundamental el reconociendo de la pluralidad y la subjetividad incuestionables, sin renunciar a comprender los mecanismos que influyen en lo que de común subyace en determinadas actitudes y posicionamientos de los aprendices, que podemos atribuir a las distintas tensiones económicas, políticas, culturales, sociales, religiosas y educativas que atraviesan el “mundo de la vida”. En definitiva, se trata de observar tendencias, analizar conflictos y problematizar aquellas ideas que asumimos como naturales o normales, antes que demonizar a un sector social por el mero hecho de tener una edad concreta (Gimeno, 2003:86).

15.7 INDIVIDUOS EN TRÁNSITO: ALGUNAS CLAVES SOCIO-HISTÓRICAS PARA LA ELABORACIÓN DE UN CURRÍCULUM SITUADO Y RECONSTRUCTIVO

Incorporar en el aula la crítica a la sociedad disonante y las relaciones sociales que genera, requiere estrategias, actitudes y recursos que permitan un tratamiento adecuado, que sea revelador y gratificante al mismo tiempo. Sobre las estrategias y actitudes del profesorado las hemos desgranado en diferentes capítulos de este trabajo; proponemos ahora, como ejemplo, un conjunto de imágenes que permitan el debate reflexivo en clase, que interpelen desde su profundidad y extrañeza, que desvelen las tensiones sociales y culturales que subyacen en las mismas, que favorezcan la ruptura con las formas de mirar y de pensar convencionales, que animen al autocuestionamiento, que perciban la complejidad del mundo que suele estar reflejada en las imágenes si son adecuadas, que ayuden a flexibilizar las fronteras de los pequeños mundos “tribales”, en definitiva, que enriquezcan la construcción de la subjetividad desde el diálogo compartido.

15.7.1 Ejes y estrategias en el aula

En la clase de educación plástica y visual de cualquier curso de ESO, es adecuado introducir como temáticas contemporáneas, abordadas desde la visualidad, por ejemplo, las sensaciones y saberes a los que nos enfrenta el cuerpo, las relaciones con los “otros” diferentes, o con los objetos que compramos, o con los que nos identificamos, pues unas veces más conscientemente que otras, se da una gran importancia a los signos externos y complementos identitarios, que tienen la intención de presentarnos y de mostrar la vinculación al grupo cultural, al estatus social o a la tribu urbana al que se pertenece. Esta característica, que posiblemente es tan antigua como la historia de la humanidad, ha tomado una relevancia considerable en los contextos escolares, debiéndola considerar en cinco direcciones:

- Celebración de la interculturalidad, lo que puede servir de motivo para el diálogo constructivo, el enriquecimiento de las miradas, la búsqueda de espacios compartidos y la hibridación de los proyectos que enriquecen los relatos y obras creativas.
- Pensar y sentir el cuerpo real, como un elemento que ha estado ocultado en la sociedad, y que ahora ha despertado con un gran reconocimiento, no sólo para los jóvenes, sino para el mundo adulto en general, para el arte y para la ciencia, sin olvidar la presión de la economía y la política que lo representan como un territorio al que colonizar y controlar. Efectivamente, es el cuerpo una fuente de significados (Miranda, 2002:73), pues es el que percibe, siente y piensa (Damasio, 2010; Cuenca, 2002:331), y al que debemos prestar una atención en el aula, más allá de su mera representación descriptiva (Mauri, 2002:339).
- Expresión y reflexión colectiva centrada en los discursos visuales que canalizan ideas y emociones de pertenencia legítimas, o que, en caso opuesto, pueden ser una excusa para la exclusión social (de los que no son de mi grupo de referencia) o para la dependencia (del grupo de referencia).
- Favorecimiento de la empatía con todas las manifestaciones culturales e identidades distintas a la propia. Apertura a la pluralidad y diversidad de formas de entender el mundo desde el respeto a la diferencia.
- Toma de conciencia y problematización de que la mercadotecnia ha tomado buena nota de la importancia del deseo de expresar la identidad y ha creado toda una maquinaria para persuadir de que si se compra una marca determinada o se utiliza tal artefacto se es más feliz, se le acepta a uno más, o se entra en el mundo de los elegidos, de una élite selecta a la que los demás admiran.

En clase se puede tratar específicamente como un eje o temática prevista en el currículum abierto, y también es aconsejable aprovechar las múltiples contingencias que surgen a lo largo del curso para tratar la diversidad cultural y la construcción de la subjetividad. Se puede aprovechar un evento social, un acontecimiento en el centro o en el aula, una visita, un suceso visto en la televisión etc.

Reflexionar con el alumnado sobre estas cuestiones e indagar, por ejemplo, sobre las estéticas que se pretenden asociar a los poderosos, el brillo que aporta el arte a determinadas firmas comerciales y a determinados personajes, sobre el gusto social como forma de distinción (y su cara especular la marginación) de clases y culturas, el significado de “glamour”, “exquisito” y “exclusivo”, el autocuestionamiento sobre el gusto propio, etc. son aspectos que se pueden abordar en el aula, constituyendo la cultura visual un buen fundamento para lograr una experiencia de aprendizaje positiva.

Un ejemplo de un potencial recurso puede ser la visita a una exposición interesante relacionada con la temática que tratamos. Esto es lo que mostró la instalación “Es capital” de la creadora Cristina Lucas, concebida como una exposición (o exposición concebida como una instalación). El proyecto artístico consiste en presentar, por una parte, un vídeo con entrevistas a empresarios (sobre los que la artista piensa que han suplantado a los filósofos, preguntando, entre otros, a un cirujano estético qué es la belleza o a un galerista qué es el arte, puesto que lo tiene que vender como una mercancía en el supermercado, etc.), por otra parte, mostrar del primer libro impreso de “El capital” de Marx, sobre el que indaga el precio que ha tomado como libro histórico en el mercado de antigüedades, y, finalmente, exponer fotografías de familias asiáticas (cuyos miembros se exhiben usando sus

flamantes artículos de lujo, como desmesurados y disparatados nuevos ricos). Cristina Lucas propone así una reflexión sobre las nuevas definiciones del deseo que se ha construido en nuestra sociedad consumista, e invita a cuestionarnos a qué intereses obedecen estos cambios, quién induce estas nuevas representaciones de las pasiones y cómo se elabora la diferencia entre “valor de uso” y “valor de cambio”, cuestión determinante para comprender la manipulación simbólica que se esconde detrás de muchos productos que los compramos porque nos definen.

Así mismo, puede ser muy productivo proponer interpretaciones de obras de arte o de la cultura visual referidas a actitudes o a valores que se han normalizado en la sociedad. A continuación presentamos ejemplos de imágenes que tienen un gran potencial para la crítica artística y cultural.



Imagen 15-24 Avaros de Gustavo Doré



Imagen 15-25 Cristo de Banksy



Imagen 15-26 Grupo de “Shoppers” de Duane Hanson



Imagen 15-27 "Niñas pobres" de Rafael Martínez Díaz

15.7.2 Consideración de los contextos culturales y sociales del alumnado en los procesos local y culturalmente situados.

Uno de los fenómenos culturales más contradictorios y menos evidentes, que vivimos en la sociedad contemporánea, (especialmente en zonas poco industrializadas, con núcleos poblacionales muy pequeños y aislados, y con una bajísima densidad de población), se asienta en la oposición entre tradición *versus* cultura contemporánea.

Ya nos hemos referido a esta contraposición en otro capítulo de este trabajo, concretamente en el cap. 8, por lo que nos remitimos al mismo. Sólo pretendo recordar la importancia del contexto cultural en la formación de conceptos estéticos y en la mirada que construye el mundo. Estos conocimientos surgen en la dialéctica entre la experiencia previa y lo que en un momento provoca o cambia en el entorno (la asimilación y la acomodación piagetiana); es preciso por tanto conocer las experiencias y los contextos donde se han desenvuelto los aprendices, que es muy diferente en cada caso. Se comprende que no es lo mismo el bagaje cultural, visual y estético de una alumna que viene al centro trasladada desde un barrio periférico de Madrid, que un alumno de una zona rural agrícola de la Meseta del Duero o que otro de una zona aislada de la Sierra de Gredos. Todo el alumnado, sea cual sea su origen social y cultural, comparte una densa estructura cognoscitiva de estilos visuales y condiciones culturales, asentadas en la cultura visual difundida por los medios de comunicación de masas, principalmente la televisión, y los centros educativos, pero también es cierto que pequeños rincones de nuestro conocimiento visual se han edificado con experiencias personales muy territorializadas, muy pegadas a las culturas locales más cercanas, muy cargadas emocionalmente.

Recuerdo ahora algunos casos de aprendices que ante la actividad, a comienzos de curso, de traer a clase una imagen que cumpla varias condiciones, como que sea "interesante" o "sugerente", que les parezca "bonita" o visualmente atractiva, y que sientan algún vínculo sentimental o emocional, pero que no sean fotografías tomadas durante el verano, presentan fotos de romerías y de procesiones. En cualquier caso, la actividad suele manifestar algunas diferencias entre la cultura visual que subyace en el alumnado de la ciudad y la de las zonas rurales.

Del alumnado del centro donde enseño y aprendo, el 30% aproximadamente vive habitualmente en zonas rurales dedicadas principalmente a la ganadería y, en menor medida, a la agricultura y los servicios. Su cultura de origen está muy pegada a las tradiciones rurales de origen agrario, que conservan en gran medida, lo que se deja notar en las valoraciones estéticas: les cuesta en un primer momento aceptar aquellas culturas urbanas más llamativas, son más resistentes a la aceptación de que hay muchas formas posibles de construir la identidad, de que hay lógicas diferentes en las formas de establecer los estilos de vivir, pero, al mismo tiempo son más sensibles que las culturas urbanas para apreciar la cultura popular (entendiéndola en su acepción territorial o situada)

La comprensión de las bases culturales del alumnado para acompañar a su proceso de aprendizaje constituye una premisa del profesorado, que presenta varios fines: conocer la “zona de desarrollo próximo”, ZDP, referida a la cultura visual y la estética situada, y poder colaborar mejor en la construcción del conocimiento, organizar mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una mirada compleja, ser consciente de la diversidad de experiencias culturales previas, y finalmente, prevenir y canalizar posibles conflictos entre posicionamientos culturales e ideológicos.

En el conjunto de imágenes 15.28 se representan personas ataviadas con disfraces compuestos por crines, cornamentas y calaveras de animales, para una fiesta de un pueblo de la sierra abulense, que últimamente se ha hecho coincidir con los carnavales. Sin embargo, sus orígenes no son posiblemente las bacanales o saturnales romanas (como sí lo pudieran ser de los carnavales), sino que se encuentran en ritos ancestrales de la cultura ganadera, que se han mantenido en estos lugares debido a su aislamiento geográfico, circunstancia que se ha logrado mejorar hace relativamente poco tiempo. Traemos estas fotos como ejemplo de ritual popular tradicional, dándonos una idea de las relaciones de integración en el entorno, que se proyectan en formas grotescas (en su sentido estético), de una sensorialidad muy potente, que conecta con alguna fibra emocional.

Esta cuestión puede ser un motivo de reflexión a la hora de desarrollar el currículo, abriendo el conjunto de contenidos y actividades para incorporar las culturas populares locales, por ejemplo, planteando proyectos de trabajo que aborden la interpretación de estos ritos y culturas visuales de estas poblaciones singulares a grupos formados por aprendices que pertenezcan a ambos grupos; además se podría plantear analizar los vínculos de estas culturas con el entorno natural para comprender las relaciones entre los aspectos materiales y la estética de la fiesta, y, por último, la posible comparación con otras producciones del arte contemporáneo que presenten aspectos y discursos estéticos análogos o, al menos, relacionados, en este caso con el *art brut* o con la creación de algunos artistas particulares. En el caso del ejemplo que hemos traído, presentamos obras del arte para su comparación e interpretación, desde ángulos diferentes (imágenes 15.30 a 15.32).



Conjunto de imágenes 15-28. Fiesta de los *Cucurumachos* en Navalosa (pueblo serrano de Ávila). El origen de la fiesta parece remontarse a los pueblos ganaderos que colonizaron una zona de la serranía abulense en la Baja Edad Media o incluso antes.



Imagen 15-29 (Fotografía de Isthari). Alumno de un Instituto de Educación Secundaria de Ávila, nacido en Navalosa, en la fiesta de los *Cucurumachos* vestido con el traje típico.



Imagen 15-30. "Paola López" de Alejandro Pimpón. Este autor cree que el pelo está muy relacionado con las creencias culturales y ha sido un elemento muy olvidado en la representación del cuerpo.



Imagen 15-31. "Monogram" de Robert Rauschenberg. Lo instintivo y primario de la creación artística asociada a un animal, en este caso a una cabra.

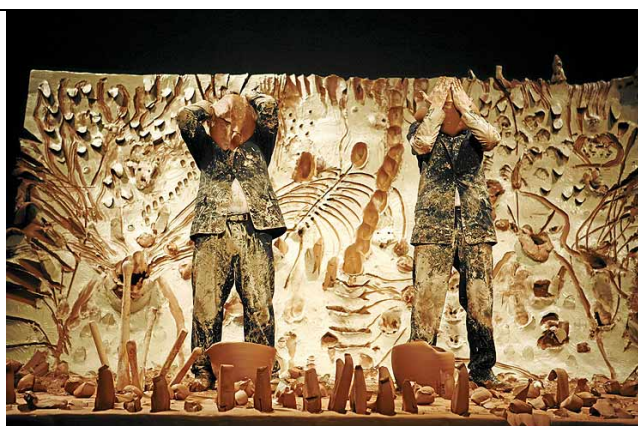


Imagen 15-32. Performance "Paso Doble" de Miguel Barceló y Josef Nadj. Acción artística como representación en proceso, donde la relación de los creadores con la materia es fundamental.



Imagen 15-32 bis. Machurreros de Pedro Bernardo (Ávila). Carnaval posiblemente medieval. Estética grotesca

15.8 EL PLACER DEL ARTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES

La búsqueda de placer, la evitación del dolor y la superación del miedo (casi siempre representado mediante la muerte) han constituido, desde el comienzo de los tiempos, objetivos emocionales que han condicionado la construcción de las identidades, han modulado las relaciones humanas, han instituido ritos sociales y han sido el magma simbólico sobre el que, en parte, ha evolucionado la cultura. Eros y Tánatos han servido de referencia para la creación de múltiples obras de arte de la más variada naturaleza, aunque ambas fuerzas han conseguido disfrazarse o infiltrarse para pasar desapercibidas, como ya advirtieron los filósofos griegos clásicos.

Pero es Freud quien retoma, con una gran capacidad explicativa, el sustrato emocional que dirige en parte las acciones de los sujetos. Aunque su edificio teórico esté hoy muy discutido, mantiene una gran influencia en pensadores, reconociéndole que sus aportaciones fueron pioneras en el acercamiento interpretativo de mitos, prejuicios y explicaciones de impulsos y motivaciones de la acción, rescatando las emociones del mundo del "más allá". Ahora está superado por las explicaciones provenientes de la antropobiología y las neurociencias, pero, en cualquier caso, ecos de su construcción teórica se pueden encontrar en algunos constructos de estas teorías.

Nos centraremos ahora en la emoción del placer: La búsqueda de placer no es negativa, radica en el epicentro de nuestro cerebro, como afirman los neuro-científicos Changeux (1997) y Damasio

(2005); pero la división cartesiana (y kantiana) que separó, como si fueran dos realidades diferentes, el cuerpo de la mente, disociando de paso naturaleza y cultura, logró que se asignara la exquisita comprensión formalista al campo de la mente, y por extensión al de la cultura, y la instintiva, sensorial, caprichosa y gozosa al ámbito de la biología, menos noble y más mundana.

Para recuperar la relación mutuamente constituyente es necesario acudir a Aristóteles y afirmar que el ser humano *es cultural por naturaleza*. Pero incluso reconociendo esta condición es necesario precisar más y advertir, con Geertz (en García Amilburu, 2008:110), que la concepción *estratigráfica* de las relaciones entre cultura y biología tiende a estar superada, es decir, las diferentes dimensiones biológica, psicológica, social y cultural se entenderían como capas que aunque pueden tener relaciones funcionales jerarquizadas, son independientes y estarían acabadas en sí mismas. Por lo tanto, se puede aceptar sólo una influencia menor o relativa de unas en otras.

Superadoras de la concepción estratigráfica han surgido otras corrientes, que en el caso que nos ocupa vamos a denominar de síntesis, que establecen la relación mutuamente fertilizante de las dimensiones mencionadas en el párrafo anterior, sobre las que se desenvuelve la vida cotidiana. Así pues, la apreciación de una obra artística o una creación surgida en la cultura popular ya no se atribuye sólo a sus características formales como creen los psicólogos de la Gestalt (Arheim, 1986, 1999a), sino a un conjunto integrado de interpretaciones culturales, gusto estético (socialmente construido), percepciones formales, sensaciones globales asociadas a veces a experiencias emocionales, a la participación festiva y lúdica (Huizinga, 2012), a la comprensión de símbolos y otros componentes de naturaleza psico-social, como por ejemplo la valoración de la obra bien elaborada o la actitud personal de apertura ante los gustos diferentes.

15.8.1 La integración del placer de la contemplación, del placer de la creación y del placer de la indagación. Aproximación a una ecología de la mirada gozosa

El arte, las imágenes de calidad, algunos de los objetos de nuestro entorno, paisajes, etc. producen en una gran generalidad de personas sensaciones de placer. Éste puede estar relacionado con lo misterioso, con el erotismo, con lo prohibido, con lo fantástico,...En algunas de dichas características coinciden las personas que se sienten profundamente atraídas o incluso emocionalmente afectadas, lo que desde la estética se ha interpretado como cualidades inherentes a determinadas obras (sin plantearse si tiene un origen biológico, psicológico, social, cultural o combinado), lo que produjo una clasificación, en la etapa histórica del romanticismo, de categorías estéticas referidas a las sensaciones que producen, así se calificaron como sensaciones sublimes, pintorescas, grotescas, cómicas y siniestras

Estas categorías no se mencionan tanto porque sirvan de guía para calificar las obras por su sensorialidad, sino porque se puede plantear en clase como un instrumento inicial para la reflexión y el debate sobre las sensaciones que producen determinadas obras, sus efectos diferenciales y el modo de placer que causan. La condición para la incorporación de estas categorías es que debe aclararse siempre en los documentos o en las explicaciones complementarias que se aporten en clase, que dicha clasificación está desfasada, aproximándose posteriormente a las sensaciones desde un punto de vista más abierto.

Al mismo tiempo, es preciso considerar, desde la perspectiva de comprensión integral, que sería inadecuado caer en la tentación de la apreciación basada exclusivamente en la pura contemplación estética, como también sería un error la posición contraria, es decir, atribuir las

sensaciones que nos produce una obra a la exclusiva construcción de nuestras representaciones, estereotipos personales y el valor que se da a determinados símbolos. En la tabla siguiente presentamos ejemplo de imágenes con un alto poder de impacto perceptual para su apreciación estética.

Obra	Autor
La nave de los locos	El Bosco
Proverbios	Breughel el viejo
Prometeo	José de Ribera
El amor victorioso	Caravaggio
La balsa de la Medusa	Gericault
Circe	Wright Barrer
Ulises y las sirenas	Herbert Draper
Sol ardiente de junio	Frederic Lord Leighton
El círculo mágico	John William Waterhouse
Dos mujeres corriendo por la playa	Picasso
Relatividad	Escher
Martirios (videoinstalación)	Bill Viola
Génesis	Sebastiao Salgado
Ilustraciones de cuentos	Roberto Innocenti
Appel (ilustración)	Pawet Kucynski
La Santa Cena	David LaChapelle
La Santa Cena	Gerard Rancinan
Monstruos (serie) (Cajas de luz)	Marina Núñez

Tabla 15-1. Imágenes para la apreciación estética

La indagación en la clase sobre las imágenes que producen placer o rechazo colectivo puede ser un buen momento para reflexionar sobre las sensaciones y sus vínculos con las emociones, las identidades y otras representaciones de naturaleza simbólico-cultural.

Ejemplos de imágenes que pueden ser sugerentes y podrían ser abordadas en clase para la reflexión sobre el vínculo entre placer sensorial, emociones y cultura:

Obra	Autor
Los jugadores de cartas	Caravaggio
Duelo a garrotazos	Goya
El aquelarre	Goya
Fotografía de Rosa Parks	Desconocido
Almuerzo sobre la viga	Lewis Hine
Éxodo	Sebastiao Salgado
Donna	Julia Fullerton-Batten
Los soldados liberan nuestros valores	Gerard Rancinan
Alicia	Cristina Lucas
Autómatas I	Kike Meana
Accidente controlado	Roman Signer
Se traga la manzana envenenada (Blancanieves)	Paula Rego
Fotograma del rostro de Alex Delarge, protagonista de la Naranja Mecánica	Director de la película: Stanley Kubrick
Balkan baroque UE-1	Marina Abramovic
Necronomicon Imagen Nº 250 Li I	H R Giger

Tabla 15.2. Imágenes para reflexionar sobre el vínculo entre sensación, emociones y cultura

CAP. 16. EVALUAR PARA FAVORECER EL CAMBIO DE REPRESENTACIONES Y MEJORAR LA CALIDAD DE LAS EXPERIENCIAS

16.1 APROXIMACIÓN

La evaluación es uno de los componentes del currículum que mejor puede orientar el proceso de aprendizaje del conocimiento artístico y de la cultura visual al desvelar, en gran parte, los procedimientos (prácticos y cognitivos) que se utilizan, el qué y cómo se aprende, y, al mismo tiempo, los mecanismos culturales sobre los que se asienta el proceso de aprender y las relaciones de los sujetos que aprenden y enseñan. Así mismo la evaluación, al asentarse en la reflexión sobre lo que ocurre y se produce en el aula, favorecería la problematización de las representaciones convencionales que anclan el conocimiento, y ayudaría a reflexionar sobre la naturaleza de los posibles conflictos procedimentales y discrepancias cognoscitivas que surgen, inevitablemente, en todo proceso complejo. Sin embargo, la evaluación es el componente peor comprendido y aplicado del currículum, pues ni siquiera se cumplen en la práctica los supuestos fines de la evaluación que han prescrito las diferentes leyes educativas que se han promulgado en los dos últimos decenios, debido, entre otras causas, a su exclusiva utilización como un sistema de control masivo, y a su vinculación oculta con los discursos de normalización social y cultural. La evaluación se entiende, en general, como un dispositivo de selección y de regulación de conductas que deben someterse al arbitrio del pensamiento unidireccional y monolítico.

La educación artística y de la cultura visual presenta características específicas al estar compuesto por la interrelación de varias áreas de conocimiento (estética, historia del arte, técnicas artísticas y taller o producción) y de diversos campos teóricos (educación artística, antropología visual, psicología del arte, etc.). Desde una perspectiva de la educación crítica y para la complejidad, el currículum también debe sustentarse en el desarrollo del conocimiento social y culturalmente situado, es decir, en la comprensión de la naturaleza conflictiva de la cultura y la sociedad y, por lo tanto, añade a otros fines educativos los de construir actitudes y estrategias para el cambio y la reflexión crítica. Sin embargo, el modelo dominante de construcción del saber en el aula gira en torno a la elaboración de productos (por lo común, láminas), realizados desde un enfoque formalista y desde una estética abstracta e idealizada, lo cual implica que la enseñanza se centra en la construcción de conocimiento referido a técnicas procedimentales y a la alfabetización visual básica, de manera que la producción de láminas elaboradas en el aula cumplan una serie de requisitos morfológicos, más o menos cerrados; éstos, junto con el aprendizaje reproductor de conceptos visuales alejado de un saber situado, se han tomado como las únicas condiciones o indicadores del aprendizaje. En este modelo, la evaluación se entiende como un método que impone una visión del arte la cultura visual muy encasillada y reductora, poco abierta y relacionada con el “mundo de la vida”. La presión de la evaluación llega hasta tal punto, que hemos llegado a detectar en algunas entrevistas del profesorado, que no se introducen conocimientos en el currículum real del tipo visualización de películas, tratamiento y análisis de

performances, visitas a los museos (como actividad educativa), ¡porque no se sabría como evaluarlas!, aunque obviamente no se explicita de esta manera.

Aunque en todos los decretos y normativas reguladoras se prescribe que debe evaluarse el proceso educativo con el fin de adaptarlo gradualmente, lo cierto es que, en general, la producción gráfica tópica se ha tomado como el elemento central y casi único de la enseñanza. La evaluación del producto generado en clase debe presentar un conjunto de parámetros que se comparan con los criterios de evaluación, sin que se haya tenido en cuenta el proceso de creación y de aprendizaje. Este sistema mayoritario de evaluación no favorece una reflexión formadora sobre qué se ha aprendido y cómo; qué relaciones entre saberes, culturas y personas se han establecido; qué errores y dificultades han surgido y qué causas o condiciones las han producido; cómo se ha explorado la temática; qué intenciones y qué estrategias se han puesto en juego; cómo se ha comprendido la experiencia; entre otras posibles cuestiones susceptibles de ser revisadas para mejorarlas o sustituirlas.

Desde un modelo alternativo al anteriormente mencionado, la producción artística de alumnas y alumnos debe considerarse un elemento más de los que forman parte de la evaluación, pero no de manera exclusiva ni como el más importante, poniendo énfasis en el proceso, el cual servirá de referencia para profundizar en las condiciones cognoscitivas, sociales y culturales en las que se ha producido el conocimiento. En el modelo alternativo de evaluación pueden establecerse criterios o rúbricas de evaluación para guiar el proceso, pero no se deberían entender, en ningún caso, de manera cerrada ni cuantitativa. Después de las pertinentes reflexiones centradas en el proceso, posiblemente sea necesario resumir todo el desarrollo educativo en una síntesis sumativa a efectos informativos, aunque advirtiendo del riesgo de que esta vía, cuantitativa y por lo tanto abstracta y artificial, finalmente se superponga a los fines de mejora de la evaluación e imponga una estructura etiquetadora y simplista, difícil de neutralizar.

Me temo que, en general, los profesores y profesoras de Educación Plástica y Visual realizamos sólo la fase de síntesis sumativa de la evaluación, la calificación, pues estamos condicionados por la mentalidad productivista y cientifista de comprender el mundo a través de operaciones tales como medir, dividir o clasificar, reduciendo la evaluación a mera calificación, a un procedimiento mecánico de asignación de valor a través de un único signo numérico que simplifica lo que es complejo, procesual y compuesto por multitud de elementos y cualidades.

Con la intención de establecer criterios que mejoren el rigor objetivo de las observaciones, se han llevado a cabo múltiples investigaciones dirigidas a desarrollar tablas de observación y evaluación objetiva, parámetros de calificación y otros instrumentos (Arnavat, 1989:43; Perpiñán, 1994:189). En algunos casos se han publicado acompañando como documentos complementarios a las leyes educativas territoriales (como es el caso de la de Andalucía, por ejemplo). Estos procedimientos de evaluación, preocupados por la vinculación que históricamente se ha establecido entre valoración de los productos artísticos y subjetividad, han volcado sus esfuerzos en diseñar listas de características observables y medibles, que finalmente se suelen abandonar debido a su escasa aplicabilidad real para mejorar el proceso de enseñar y aprender conocimiento artístico y visual.

Lo que es posible que se consiga con el uso de tablas de calificación sea una concepción esquemática de lo que supone un proceso complejo. Creo que puede ser más constructivo y útil para mejorar el proceso, el desarrollo de actitudes de evaluación cercanas al concepto de investigación-acción: como un proceso para el cambio, abierto a la diversidad en toda su amplitud, comprendiendo el conocimiento en su naturaleza global, y con la conciencia de que cada proceso, cada persona y cada

momento es diferente, integrando la actividad evaluadora en el proceso educativo. Lo que estamos proponiendo es incorporar una conciencia de complejidad al proceso.

Desde un enfoque alternativo, la evaluación estaría más cerca de la observación y reflexión de cómo se comprende la cultura visual por parte del alumnado, de cómo se han establecido relaciones entre la producción y las intenciones, de si se ha consolidado realmente la capacidad crítica dirigida al entorno visual y cultural, de cómo se ha construido la reflexión sobre los fenómenos visuales, o de si se transfiere el conocimiento aprendido a las situaciones del “mundo vivido” (Efland, 2004: 167), entre otras cuestiones referidas al proceso de enseñar y aprender arte y cultura visual.

Es preciso reconocer, por otra parte, que la naturaleza de la evaluación incorpora un componente regulador, no asociado necesariamente a un sentido autoritario y ordenancista, sino reconstructivo, de manera que si se conduce adecuadamente, retroalimenta una información que permite el cambio cualitativo para la comprensión de “*lo que ha ocurrido*”. Esto requeriría una manera de entender la evaluación muy diferente a las formas impuestas por el objetivismo cientifista dominante, muy acoplado a las ideologías que diseñan los currículos oficiales desde hace décadas. En este sentido, el objetivo de este capítulo trata, por una parte, de desvelar la representación hegemónica de la función evaluadora que pretende, fundamentalmente, la reproducción y la selección, y, por otra parte, de aproximarnos a otros modos y perspectivas, de manera tentativa, pues la reflexión sobre las formas de evaluar debería actualizarse con cierta periodicidad.

En general, me referiré en este capítulo a la evaluación formativa, en la que prima la información que se retroalimenta para mejorar el proceso, tanto del aprendizaje como de la enseñanza, señalando las limitaciones del sistema dominante, que trata de aplicar una visión simplificada de los análisis evaluadores, de las interpretaciones de lo que ha ocurrido y de las indicaciones para la mejora, reducidas a un solo signo informativo.

16.2 EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DE LA CULTURA VISUAL

Cuando al profesorado de Educación Plástica y Visual se le pregunta sobre el sistema de evaluación establecido en la legislación, se suele responder con relativa frecuencia que debería ser cambiado para ajustarse mejor a la naturaleza de la materia (lo he comprobado tanto en la experiencia diaria como en los cuestionarios y entrevistas realizadas en esta investigación), sin embargo, la justificación de la respuesta está siempre desdibujada, en ningún caso se proponen alternativas ni se explican los aspectos que deberían ser sustituidos parcialmente o eliminados totalmente. Posiblemente, esta cuestión se vive como una contradicción o un pensamiento que no se concreta porque su comprensión es confusa, y lo que creo que condiciona fuertemente la resistencia a su desarrollo es que se da una cierta complicidad entre la actitud del profesorado y la comodidad que ofrece el sistema, así como con el poder petrificante de la losa burocrática.

16.2.1 Representaciones de la evaluación. La reducción del “objetivismo” y el lastre de una “neutralidad” asentada en una ideologización oculta

En primer lugar, se debe diferenciar entre la objetividad en el proceso de evaluación y el objetivismo. La objetividad busca, recopila, organiza e interpreta datos para generar un relato fundado y verosímil, con la intención de ayudar a los aprendices y al propio profesorado a situarse y a tomar decisiones adecuadas. El objetivismo es una forma de realismo ingenuo que identifica realidad y

producto de la razón, por lo que el proceso de evaluación, si se ajusta a unas condiciones mínimas, se podría considerar una fotografía de la realidad como se vio en el capítulo 4.

Por otra parte, podemos aplicar en gran parte, en nuestro entorno también, las reflexiones que aporta Freedman (2006:189 y ss.) sobre las causas que explican en gran medida el reduccionismo y la rigidez de la evaluación. Efectivamente, la ideología del racionalismo positivista, del que se deriva una asunción fuerte del objetivismo cientifista, considera que la realidad educativa (en nuestro caso, el proceso de enseñar y aprender educación artística y cultura visual), puede ser medida y clasificada de manera efectiva en base a criterios objetivos y universales, para lo cual se impone un procedimiento necesariamente reductor que excluye todo aquello que no se puede categorizar en una escala previamente simplificada. Es una manera de legitimar el orden disciplinario al que se ven sometidos todos los procesos educativos, aunque eso sí, de manera muy opaca, asociándolo al prestigio académico que han adquirido las ciencias duras en los dos últimos siglos, debido a los avances científicos y técnicos conseguidos.

Relacionada con la objetividad, también forma parte de la representación de la evaluación una concepción ideológica de la “neutralidad” asociada a una supuesta forma “centrada”, “independiente” o “apolítica” de posicionarse ante los hechos educativos, sociales y culturales. Además de otras repercusiones en las prácticas docentes (Giroux 2001; 2003a 2003b; Acaso, 2012), que ya hemos abordado en los capítulos 8 y 9, la narrativa de la “neutralidad” de la acción docente busca generalmente legitimar una falta de atención o de compromiso con las realidades que cruzan a diario la vida en las aulas. Ya sea en las relaciones entre los sujetos que conviven en el aula, en los contenidos, en las metodologías y en el proceso de evaluación (tanto en las valoraciones como en las reflexiones posteriores), emergen situaciones y fenómenos que reclaman una respuesta crítica o una acción éticamente comprometida, lo que debería conducir al profesorado a posicionarse e implicarse; sin embargo, el extendido discurso de la “neutralidad” parece justificar la evitación de una intervención y evaluación formativa, orientada éticamente.

Desde la supuesta “neutralidad” se accede a una representación de la igualdad educativa que es abstracta e irreal, estando muy consolidada la idea de que hay que tratar a todo el alumnado por igual (lo que así enunciado es irreprochable), debiéndose aplicar desde esta lógica reglas y criterios estandarizados; sin embargo, las condiciones sociales, culturales y personales del alumnado son muy distintas, por lo tanto, los contenidos, las actividades de aprendizaje y las evaluaciones de los diferentes alumnos y alumnas deben ser planteados de manera diferente. Las cuestiones que surgen son muy variadas y complejas, afectando de manera directa a la evaluación formativa, y exigen la combinación de una cierta sensibilidad social y de un compromiso con la ética educativa. La situación generalizada de las aulas es la de la presencia de una enorme diversidad, referida ésta a circunstancias tales como la procedencia rural o urbana, raza, creencias, discapacidad motórica o de otra índole, situaciones de exclusión social, etc. La cultura visual de cada grupo es diferente, lo que debería implicar que algunas de las actividades de aprendizaje fueran adaptadas a cada grupo y que otras fueran diseñadas para realizar de manera colaborativa entre todos; en cualquier caso, parece lógico que la evaluación formativa debería adaptarse a cada circunstancia personal o de grupo específico.

Además, el día a día proporciona situaciones que deben ser reflexionadas y evaluadas, como por ejemplo, la emergencia de casos de discriminación entre los alumnos y alumnas por razones culturales, estéticas o sociales (discapacidad); en este caso, podría proponerse el tratamiento a través de actividades relacionadas con el arte y la cultura visual con objeto de favorecer la reflexión y el cambio de los aprendices implicados. La idea central se podría concretar en que el profesorado debe asumir la evaluación de los procesos de aprendizaje de manera no normalizada ni estandarizada.

16.2.2 La comprensión de la evaluación desde una tensión dialéctica entre la búsqueda de objetividad y la subjetividad interpretativa del profesorado

Uno de los aspectos más conflictivos de la práctica evaluadora es el componente subjetivo que sobrevuela en todo el proceso. La subjetividad está asociada a irracionalidad y arbitrariedad, es decir, a su caricaturización realizada por el empirismo cientifista, pero como ya discutíamos en el capítulo 4 de esta investigación, la objetividad se funda en la reducción de los fenómenos complejos para su control. Lo que para las ciencias denominadas físicas o duras puede ser válido, para los fenómenos en los que estamos implicados las personas, la complejidad de lo que ocurre es de tal magnitud que la cosificación y la simplificación se oponen a la comprensión global de dichos fenómenos. En nuestro caso, reducir la experiencia de aprendizaje de los alumnos y alumnas a un dato simple, impide o limita abordar en toda su complejidad lo que ha sucedido.

Pero la subjetividad no significa centrar la evaluación en la opinión personal y, por lo tanto, en valoraciones contingentes. El abordaje de la evaluación desde la subjetividad consiste en disponer de una base de hechos, objetos, símbolos, criterios, metáforas,...que conforman una base desde la que reflexionar, interpretar y comprender en su globalidad las experiencias de aprendizaje del alumnado, incluyendo las formas de organizar y relacionar el conocimiento, de contextualizar, de actuar, y otros diferentes aspectos, desde la experiencia del profesorado. Obviamente, se puede incurrir en situaciones de una cierta arbitrariedad e incongruencia, pero ni más ni menos que desde una perspectiva objetivista, que, por poner un ejemplo típico, evalúa lo aprendido en un trimestre calificando mediante la puntuación unidimensional de 5 láminas y un examen para el que se han elegido 5 preguntas que puntúan a 2 puntos cada una (ver ejemplo de exámenes en anexo F, página 558 y ss.). Se puede justificar explicando que la ejecución de las láminas implica la aplicación de conceptos tratados en clase, pero en la práctica esta conclusión no funciona así, pues las láminas, en general, se plantean de manera muy reproductora (ver páginas 478 y 562), el alumnado aprende poco. Las debilidades y problemáticas que surgen ante esta forma de “evaluar” son múltiples; elegimos algunas ¿qué criterio se ha seguido para combinar la valoración de la parte práctica y la del examen?, ¿un porcentaje?, ¿cuál?, este porcentaje ¿no es arbitrario?, ¿cómo se han seleccionado las preguntas del examen?, ¿se ha diseñado el examen desde algún criterio específico?, ...como, por ejemplo, plantearlo de manera que sea fácil las respuestas para que aprueben muchos y compensar la influencia del departamento de tecnología en la decisión de la optativa de 4º,...o ¿plantearlo difícil para seleccionar al alumnado de 4º de la ESO y mandar el mensaje de que no la elijan determinados aprendices?, ¿qué información pertinente nos aporta esta forma de evaluar-calificar para reconducir el proceso? y al alumnado ¿qué información pertinente se le retroalimenta para mejorar su conocimiento?

El objetivismo impone unos modos que parecen ajustados, coherentes y normales, pero ¿respecto a qué? ¿qué auténticas funciones hay detrás de esta forma de actuar? Parece que este modo de evaluar se adapta a un modelo didáctico preocupado sólo por el aprendizaje de objetivos simples (los reducibles a cuantificación, aunque sea artificial, los que se pueden reproducir), lo cual simplifica la interpretación y la información. Esta forma de evaluar consigue, además, limitar la observación profunda, y, por lo tanto, la comprensión compleja y tratamiento diversificado de las diferentes experiencias, posibilidades y desarrollos cognoscitivos en el proceso de enseñar y aprender. Por otra parte, este modo de evaluar se aparta de una de las funciones más importantes de la evaluación, a saber, la toma de decisiones futuras en base al establecimiento de las causas que potencian o dificultan los aprendizajes, los elementos que explican las motivaciones para adquirir conocimiento o los que han influido negativamente, el análisis de cómo ha funcionado el desarrollo de la clase y de las relaciones entre los diferentes sujetos que han participado en el proceso.

La aceptación de la subjetividad en la evaluación pretende superar este artificio simplificador aunque muy extendido, al tratar de comprender el proceso en su complejidad, para lo cual desarrolla un conjunto de estrategias análogas a las de la interpretación de discursos, de forma que utiliza las imágenes, artefactos, textos, relaciones, espacios, etc. como metáforas o símbolos susceptibles de ser interpretados para saber lo que ha ocurrido, para comprenderlo y ponerlo en relación con otros dispositivos (objetivos, cultura, aspectos personales, etc.); pero posiblemente, la evaluación desde esta perspectiva (reconocedora del potencial de la comprensión holística) requiere de diversos complementos fundamentales: una actitud abierta, una conciencia de la complejidad de la educación del arte y la cultura visual, una sensibilidad hacia la diversidad y una gran motivación para la mejora del proceso educativo. La subjetividad implicada en la comprensión no significa por tanto irracionalidad ni incongruencia, sino una manera de disponer la información, organizar la interpretación y captar globalmente los fenómenos que ocurren en el aula y en contexto socio-cultural donde se ubica, para lo cual se necesitan otras herramientas y otras actitudes profesionales que las que se han presentado como las normales.

Es preciso reconocer, en todo caso, que el subjetivismo también puede incurrir en planteamientos mistificadores y en concepciones superficiales y acomodaticias, de la misma manera que el objetivismo; por eso una evaluación para la complejidad incorpora una permanente tensión dialéctica entre objetividad y subjetividad a través de un proceso análogo al de una investigación cualitativa centrada en el análisis e interpretación de actividades y otras elaboraciones. Para dar forma a una síntesis creadora entre objetividad y subjetividad, puede ser de gran ayuda la creación de guías de observación (las denominadas *rúbricas* en terminología anglosajona, nos referimos a las mismas en 16.3.4), en los que se indiquen los criterios que sirven de orientación en la evaluación, siempre que cumplan los siguientes requisitos:

- Que sean abiertos, que puedan evolucionar durante el proceso
- Que las condiciones y características que deben cumplir los aprendizajes hayan sido previamente informados y negociados

Estas *rúbricas* no se entienden como estándares calificadores, cerrados y genéricos, sino como guías que favorecen una observación dirigida a la comprensión del proceso.

Es conveniente que los criterios de evaluación se revisen periódicamente en el departamento y en otros equipos didácticos transversales, en las comisiones de coordinación pedagógica, desde posiciones holísticas y comprensivas, de objetivos situados.

16.3 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Las estrategias de evaluación deben sustentarse en un viraje en la concepción de la naturaleza del área artística, lo que implicaría cambios sustanciales en múltiples aspectos, como puedan ser modificaciones en la organización de las actividades, en la organización de los tiempos, en los procedimientos de recogida de información,...pero sobre todo creo que el pivote fundamental sobre el que debería articularse el desarrollo de una evaluación potencialmente enriquecedora para el alumnado y el proceso de enseñanza, se relacionaría con un cambio de actitud que tratara de superar las limitaciones de la simplificación cuantitativa. Al final del proceso, y sólo si se cumplen los procesos y requisitos de la evaluación formativa, se podría sintetizar la evaluación en una única nota (evaluación *sumativa*), pero lo importante habrá sido la información que se ha retroalimentado al alumnado, el

conocimiento que se haya incorporado o reconstruido a partir de una auténtica evaluación formativa, y, en fin, la red de significaciones, relaciones y valores que se hayan enriquecido y consolidado.

Respecto a las técnicas de recogida de información, el examen puede ser un método apropiado si no es el único ni se impone como un sistema para obligar a aprenderse determinados contenidos, tampoco debería administrarse como una forma más o menos cómoda de “evaluar”, confundiendo interesadamente en este caso, el proceso de la evaluación con la mera calificación, pero me temo que el examen constituye un procedimiento fundamental de calificación para muchos docentes, presionados o acomodados a poner una nota numérica como síntesis de lo que debería haber sido un proceso continuo y complejo de reflexiones compartidas, de cambios representados a través de las obras materiales, de diarios o portafolios, etc.

16.3.1 Evaluar los procesos, el contexto y la producción

Los procesos de aprendizaje están influidos por una gran cantidad de factores entre los que destacan los conocimientos previos, la organización de la información, la actividad comunicativa, las relaciones y diálogos entre personas; por lo tanto, el proceso de evaluación, si se pretende reflexionar sobre la acción de estos elementos, debería ser más complejo y asentarse en un paradigma social y cultural diferente, que considere a los aprendices y al proceso desde una mirada más comprehensiva. Así, la evaluación debería plantearse desde un punto de vista bien distinto a como se hace en la generalidad de los casos, especialmente en nuestro área, en la que la experiencia de aprender, de expresar y de crear está mediada por la intervención e interpretación de símbolos y metáforas, por sentimientos y emociones, por la expresión de la subjetividad y por la emergencia de la creación, interactuando todos sobre un sustrato de representaciones sociales y culturales previas. Se precisa por tanto un discurso integrador de la evaluación que se sustente en las condiciones resumidas en la tabla 16.1

En la perspectiva en la que nos sustentamos, las características formales también se evalúan, pero no son los únicos aspectos que se consideran, ni constituyen el núcleo principal de la evaluación; para valorar la experiencia de aprendizaje del alumnado se debería tener en cuenta todo el proceso, pues la idea principal es retroalimentar información para la comprensión de lo que ha ocurrido, de cómo se ha planteado y desarrollado el proyecto. Se analizarían, de manera dialogada con el alumnado, las decisiones, los errores, los conocimientos puestos en juego, los aspectos simbólicos, los valores sociales y culturales que subyacen en el proceso y en la obra, qué relaciones se han dado entre los actores y los aprendizajes, y, fundamentalmente, qué huellas ha dejado como experiencia.

Condiciones que deberían cumplir los criterios para conseguir una evaluación formativa desde la complejidad	Aspectos que deberían evitarse
La evaluación debería ser coherente con el desarrollo de conocimiento situado (relevante desde el punto de vista socio-histórico y cultural), crítico y para la complejidad	Un sistema de evaluación que se centra en el control social la y clasificación, asumiendo para ello la ontología y epistemología cientifista análisis de la capacidad, desarrollando estrategias cuantificadoras que tratan de analizar la capacidad de reproducir un conocimiento fundamentalmente academicista, adaptado a la cultura social/escolar dominante
La evaluación puede interpretarse en cierta forma como un proceso de investigación-acción. La observación, el diálogo, la retroalimentación, aprender a dar pasos atrás para luego avanzar,...y sobre todo la integración final, son procedimientos que forman parte del proceso de evaluación	La evaluación consiste en analizar y establecer los diferentes niveles de asimilación o reproducción de un conocimiento que se ha dividido y compartimentado previamente, y que en las fases finales no se integra o globaliza necesariamente
La evaluación de la experiencia de aprendizaje debería abordarse también de manera holística y no solo de manera analítica, por sus elementos separados	La evaluación se toma únicamente como una calificación de conocimientos conceptuales o procedimentales aislados, separados de otras formas de conocimiento y de las actitudes.
Considerar la evaluación sumativa sólo como el último paso de un proceso en el que se debe enfatizar la información progresiva que retroalimiente el desarrollo de la experiencia de aprendizaje, para que dicho proceso tienda a la autorregulación	El desplazamiento hasta la casi eliminación de la evaluación formativa
La información pertinente comprende una variedad amplia y significativa de datos, recogidos de entrevistas, participación en clase, actividades colectivas, desarrollos de experiencias,..., es decir, también el contexto de aprendizaje.	La reducción a la calificación de actividades tales como láminas y exámenes. Los "cuadernos de trabajo" "portafolios" o similares, que podrían tomarse como una referencia para conocer la manera de aprender, son descartados de antemano o, en su caso, calificados sólo por su presentación y extensión.
Dar tanta importancia al proceso de aprendizaje como a los productos, lo que implica que los aprendices y el profesorado van intercambiando opiniones, van reajustando el proceso (COEVALUACIÓN) y van considerando perspectivas diferentes a las iniciales	Tomar como referencia solo los resultados finales, a los que se le asigna un signo abstracto
Entender la evaluación como una situación de aprendizaje en el que tanto el profesorado como el alumnado están involucrados	Creer que la evaluación consiste en un juicio para determinar quiénes han cumplido unas determinaciones impuestas previas
La evaluación debe ser integradora, lo que significa que el profesor debe facilitar el aprendizaje al alumnado menos participativo o que presente condiciones sociales o culturales específicas.	Introducir en la evaluación elementos de comparación entre aprendices, de competitividad o de exclusión
El proceso debe comprenderse en el tiempo y en el espacio, es decir, como un conjunto de situaciones que evolucionan	La evaluación parece comprenderse como fotografías fijas y estáticas, con muy poca relación entre diferentes momentos evaluadores. A veces la evaluación parece tener como fin la confirmación de tendencias o expectativas

Tabla 16.1. Condiciones para el cambio del discurso dominante de la evaluación. Elaboración propia

Propongo un ejemplo para ilustrar esta otra posibilidad. Se trataría de evaluar una propuesta planteada al alumnado sobre la reinterpretación de la obra del Greco "El caballero con la mano en el pecho", pero desde el concepto de parodia (asociada por ejemplo a la relación entre vida cotidiana y emocionalidad o asociada a la crítica del arquetipo del caballero español, que ha sido parodiada por artistas como Eduardo Arroyo o poetas como Antonio Machado), configurando la reinterpretación a partir del concepto de arte *povera* (ver ejemplos de la página siguiente). El modelo dominante de evaluación calificaría el producto final, centrándose exclusivamente en las características plásticas referidas al uso de técnicas y procedimientos, considerando al mismo tiempo su acabado final, es decir, su mayor o menor grado de *artisticidad* (la aplicación adecuada de los elementos del lenguaje plástico, composición, configuración, creatividad y expresividad de la obra,...). Sin embargo, la actividad propuesta tiene un gran potencial de aprendizaje de conceptos culturales, estéticos y

sociales, de capacidades como la comprensión de conocimiento complejo, exposición y explicación de la obra a otros aprendices, así como el desarrollo de procesos de creación e interrelación entre técnicas plásticas e intenciones estético-culturales, evitando la elaboración de la obra mediante la plasmación de "ocurrencias". En el CD adjunto a esta tesis se pueden observar una grabación de las que se han realizado a alumnas y alumnos, describiendo el desarrollo de esta actividad y su explicación desde una óptica de creación y de asociación entre conceptos estéticos y culturales.



De Álvaro H.. 3º ESO



De Elena J. y Paula H. 3º



De Diego M.. 3º ESO



De Marcos C. y Diego C. 3º ESO



De Diego G. 3º ESO



De Beatriz M. y Marina G. 3º



De José David G. 3º ESO



De Irene G. y de Alba M. 3º ESO



De Beatriz R. de 4º ESO

16.3.2 Fomentar la autoevaluación y la coevaluación

La evaluación y la autoevaluación forman entre sí, en las ocasiones que se plantea el procedimiento que analizamos, una unidad con un gran potencial de retroalimentación; es una ocasión para el diálogo sobre lo que acontece y el desmontaje de representaciones erróneas sobre el aprendizaje y el conocimiento.

La autoevaluación invita a realizar un paréntesis al alumnado y al profesorado, para reflexionar sobre cómo se ha desarrollado la experiencia de aprendizaje, cómo se ha enfocado el proceso, cuánto ha sido de gratificante, qué aspectos se pueden mejorar, etc. Su potencial educativo está ampliamente reconocido; por ejemplo Nisbet y Shucksmith (1987:113) creen que fomenta la autoconciencia y el control gradual sobre el proceso de aprendizaje, considerándose una estrategia metacognitiva que formaría parte del campo de la competencia relacionada con el “aprender a aprender”, aunque no todas las autoevaluaciones, por el hecho de realizarlas, fomentarían esta capacidad, pues obviamente depende de cómo se desarrolle y en qué aspectos se ponga énfasis, pudiéndose caer en la trampa de forzar un procedimiento que se convierte poco a poco en mecánico y escasamente alentador para la autorreflexión, es decir, se podría estar fomentando una *falsa autoevaluación*.

La autoevaluación cumple su cometido cuando sensibiliza en la revisión y la autorreflexión durante el proceso, pero es inútil si sólo sirve para describir la actividad o expresar que la actividad se ha desarrollado según lo esperado; en este caso la acción del docente que acompaña la autoevaluación debería ser, en caso de que se hayan mostrado aspectos mejorables, la de desequilibrar para dirigir la atención hacia aquellas representaciones convencionales que impiden la sustitución de un concepto erróneo o hacia aquellos procedimientos cognoscitivos que pueden ser objeto de mejora.

Para que el alumnado acometa la autoevaluación de manera eficaz, puede ser aconsejable aportar un instrumento que guíe el proceso: cumplen este requisito los criterios de evaluación o una *rúbrica* de evaluación, por lo menos al comienzo. Estas guías deben procurar dejar abiertas algunas cuestiones para no condicionar excesivamente las respuestas, invitando a incluir aspectos relacionados con lo lúdico y el gusto por la creación (anexo F, página 565 y ss.). Por tanto, la guía para la autoevaluación presenta, como principal objetivo, favorecer la reflexión sobre el propio proceso de aprender y crear arte y cultura visual en un sentido amplio; así, el alumnado debe pensar sobre su experiencia de conocimiento y creación, sobre el aprendizaje de conceptos, procedimientos (no sólo relativos a las técnicas artísticas, sino también relacionados con los procedimientos cognoscitivos), sobre actitudes (por ejemplo cómo se afronta el error, cómo se asume la necesidad de cambio o cómo se aborda la búsqueda y crítica de la información), y sobre el propio proceso. La guía debe facilitar la reflexión sobre lo que saben y cómo lo organizan, pero también de lo que no saben, lo que les falta (Zabala, 1999: 93), mejorando progresivamente las capacidades metacognitivas.

La evaluación se completaría con la *coevaluación*, mediante un diálogo entre estudiante y docente o bien con todos los sujetos que participan en el proceso, con objeto de desvelar las posibles influencias de malos entendidos o de otros mecanismos negativos que desvían o fuerzan desde el gerencialismo los objetivos didácticos y educativos consensuados con todos los sujetos que participan en el proceso de aprender y enseñar.

16.3.3 Evaluar también el sentido que adquieren los aprendizajes

Dependiendo del nivel educativo y de los contenidos y procedimientos de que se trate, se debe fijar la atención, en el proceso de autoevaluación, al sentido de lo que se aprende, a los aspectos que se encuentran en la raíz de un conocimiento situado, en el que se relaciona lo aprendido con el “mundo de

la vida”, con la construcción de la subjetividad, con la comprensión del funcionamiento de la sociedad a través del arte y la cultura visual, que integra las dimensiones teóricas, prácticas y éticas, y que es capaz de superar las divisiones clásicas entre producto/proceso, alta cultura/cultura popular, conocimiento académico/ conocimiento situado, entre otras.

Desde este punto de vista, las preguntas del tipo “¿el examen de color es teórico o práctico?” “¿nos aprendemos de memoria la lista de artistas y obras del arte pop?”, “¿es obligatorio presentar este trimestre un paisaje realizado mediante la técnica de puntillismo?”, nos evidenciarían que el sentido del aprendizaje se asienta en un enfoque reproductor y academicista, propiciado por el tipo de conocimiento que se enseña, por la organización de los materiales y, sobre todo, por el discurso del profesorado, construido desde una red de representaciones estereotipadas (estándares e *idolas*, como veremos en 16.5.2 y en 16.5.4) sustentadas en la eficacia, la simplificación cognoscitiva, el valor que tiene en sí mismo una cultura elitista y abstracta o el aprendizaje del arte por imitación.

El sentido del aprendizaje está relacionado con la problematización y la comprensión del mundo que nos ha tocado vivir desde la visualidad y, por lo tanto, con la construcción de herramientas cognoscitivas (conceptuales, emocionales y procedimentales, en este último caso referidos, por ejemplo, a la búsqueda, selección y organización de información, a la elaboración de explicaciones fundamentadas, a la comprensión, interpretación), con la comunicación y también con el placer sensorial. Por ejemplo, en la propuesta de reinterpretación del “Caballero con la mano en el pecho”, mencionada anteriormente, es interesante que el alumnado reflexione sobre la intención original del autor o autora de la obra, problematice algunos aspectos a la luz de la cultura contemporánea y comprenda el sentido que adquiere en cada contexto socio-histórico: en la época en que se creó y en la actual, poniendo énfasis en los significados culturales.

16.3.4 Incorporar las actitudes en la evaluación, mediante el diálogo en la práctica cotidiana

La elaboración de conocimiento del arte y la cultura visual implica la consciencia de un proceso constructivo y, por lo tanto gradual, que requiere cierta dosis de paciencia, de apertura e implicación y, por qué no reconocerlo, aunque el concepto esté muy manipulado ideológicamente, de *esfuerzo* cognoscitivo (no de “esfuercismo”); sin embargo, un error que condiciona y limita a algunos alumnos y alumnas es creer que dicho proceso es automático e inmediato. Surge en muy variadas situaciones, por ejemplo, cuando se solicita al alumnado la experimentación con determinados materiales y técnicas o cuando se pide una interpretación de una imagen cuyo significado no es obvio, la respuesta, pasados unos minutos es “¡es muy difícil, a mí no se me ha ocurrido nada!”, se trata en este caso de la actitud de experimentar asociada a la perseverancia en el proceso, o bien a la actitud de superar el miedo al fracaso o de enfrentarse a lo desconocido, pues experimentar, probar, ensayar, etc. requiere afrontar un proceso inicialmente errático, de rectificación de decisiones, en definitiva de un modelo de construir basado en el ensayo y error, pudiéndonos encontrar casos de aprendices que están acostumbrados a que se les informe, en cada paso, de los problemas y errores que pueden cometer, de lo que tienen que evitar, etc. Entonces, una labor que debemos incorporar desde el inicio, y evaluar periódicamente, consiste en reflexionar sobre las actitudes que subyacen en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta evaluación es formativa y procesual, por lo que no es pertinente la asignación de una nota calificatoria, siendo el diálogo, por el contrario, una buena estrategia para facilitar el cambio de actitudes.

En este sentido, es muy importante deconstruir concepciones que circulan con frecuencia tanto entre docentes como entre aprendices, que suelen ser representaciones sociales estereotipadas,

sustentadas en general en discursos poco reflexionados referidos al *para qué* y al *cómo* aprender arte y cultura visual. Constituyen un ejemplo de estas concepciones frases que se escuchan a diario en las aulas del tipo *"yo no sé investigar en Plástica, eso es para alumnos de la Universidad"*, *"esto para que me sirve si yo no quiero ser artista"*, *"ser una persona creativa es muy difícil, yo no tengo imaginación"*; también los padres y las madres, en las entrevistas o reuniones generales, comentan al profesorado de la materia *"a mi hija/o se le da muy mal dibujar y pintar, ya lo comprobará cuando tenga que evaluarle"* o *"en la familia nadie ha salido con cualidades artísticas"*. Estas representaciones condicionan las actitudes de experimentación y apertura al conocimiento del arte y la cultura visual, por lo que deberían ser detectadas en las evaluaciones previas y tratar de desmontarlas en las fases iniciales de los procesos de aprendizaje, procurando evidenciar, con actividades concretas, que la creación, la interpretación y el conocimiento del arte pueden desarrollarse de manera adecuada y gratificante si se logran superar algunos prejuicios, construyendo dicho saber desde actitudes como la apertura o la implicación.

16.3.5 Reflexionar desde distintos ángulos: evaluar la diversidad en su amplitud y complejidad

No todo el alumnado sabe expresarse con las mismas técnicas, ni necesita abordar los mismos conocimientos, ni tiene las mismas motivaciones o expectativas. Desde este planteamiento, es conveniente la información previa alumnado sobre las temáticas y las técnicas que se van a desarrollar, para dar la posibilidad de que los aprendices elijan, negociando en su caso y comprometiéndose para implicarse en proyectos de investigación y/o producción visual.

El modelo plantea la necesidad de resolver aspectos relacionados con la diversidad de naturaleza discursiva, organizativa (abordadas en el capítulo 23) y, lógicamente, aspectos referidos a la evaluación. Entre los estudiantes que han elegido como optativa la Educación Plástica y Visual en 4º de la ESO, por ejemplo, hay aprendices que ya se plantean la realización de estudios superiores de arquitectura, quien está muy motivado para continuar con estudios de ciclo superior de cocina o quien no saben que van a hacer el curso próximo, pero han elegido "Plástica" porque les gustó el curso anterior o porque es una asignatura "fácil de aprobar". En la evaluación inicial o en el desarrollo de los primeros encuentros se explicaría las diferentes posibilidades de desarrollo curricular, pudiéndose acoger el alumnado a diferentes procesos formativos, muy diferentes entre sí, de manera que se facilita la posibilidad de ajustar el proceso de enseñar y aprender a las diferentes necesidades y expectativas que presenta el alumnado. La evaluación inicial y las posteriores incluirían una reflexión para comprobar si el proceso se ajusta a las necesidades y posibilidades que ha expresado el alumnado, pudiendo participar así en la organización de su proceso de aprendizaje.

Reflexionar desde diferentes ángulos implica buscar el territorio donde deberían encontrarse expectativas, deseos, proyectos y voluntades de los diferentes actores, organizados y conformados en los siguientes ejes o agrupaciones de objetivos educativos y didácticos:

- Los que de cada aprendiz o grupo de aprendices necesita, considerando sus características psicológicas, personales y educativas, pues son muy variadas.
- Los que los valores sociales y las condiciones históricas demandan para que el alumnado comprenda las claves que subyacen en los discursos que circulan en la sociedad a través de artefactos visuales, publicidad, cine, etc.
- Lo que los diferentes sistemas culturales proponen a través de sus gramáticas icónicas y de sus estéticas, lo que implicaría la necesidad de interpretar para comprender, construyéndose este conocimiento en diferentes niveles (las diversas culturas urbanas, las condiciones rurales, las culturas juveniles, territoriales, de género, etc.).
- La necesidad de desvelamiento de las ideologías, representaciones mistificadas y relaciones de poder, impuestas e invisibilizadas, que se vehiculan tanto a través de las imágenes, de los

estilos y productos artísticos, de estéticas, de prácticas discursivas y en las relaciones entre las personas y entre grupos.

Este espacio donde deberían encontrarse los proyectos y deseos es conflictivo y complejo desde el momento en que, a veces, no suelen coincidir los objetivos personales, con los educativos o culturales, o se coincide nominalmente pero no en la práctica, pues no se dan las condiciones necesarias ni los ritmos precisos o no se han comprendido o asumido sus exigencias prácticas. En el caso de que el espacio de negociación y encuentro se torne especialmente difícil, se precisaría insistir en la articulación de procedimientos de reflexión, de desvelamiento, de diálogo y estrategia educativa para organizar el proceso y para ayudar a tomar decisiones.

Me parece especialmente valiosa la aportación de Fernando Hernández referida a los elementos que pueden ser evaluados en el proceso de aprendizaje de la educación artística y la cultura visual (Hernández, 2000:171). Aspectos tales como la curiosidad, la abertura a las nuevas ideas, las actitudes ante el conocimiento visual, el conocimiento y la comprensión de fenómenos visuales y artísticos (en su intesección con la cultura), la participación activa en todo tipo de actividades, entre otras; facilitando direcciones a las que atender para desarrollar una acción evaluadora completa y muy sugerente para avanzar retroalimentando el proceso de enseñanza.

En relación con la evaluación de la diversidad en la educación artística y visual, también sería preciso una reflexión sobre la manera en que profesores y profesoras incorporamos el discurso de la eficacia gerencialista, el de la objetividad y el de la neutralidad profesional, pues son estos discursos los que en la práctica más devalúan o intoxican la incorporación de la diversidad y la inclusión de todos y de todas en el proceso educativo. En este sentido, una idea fundamental que se desprende de la incorporación de esta comprensión de la diversidad, es la renuncia a los estándares educativos que están enunciados en la nueva Ley de educación, la LOMCE, y en sus normativas que la desarrollan, por ejemplo, en los estándares que se indican en el RD 1105/2014 (BOE, 3 de enero de 2015), en las páginas 487 a 491, que corresponden a la materia referida a la educación secundaria obligatoria.

Aunque ya lo hemos mencionado anteriormente, quiero insistir en que en la evaluación tomada como una estrategia integrada en el proceso de enseñar y aprender, deben considerarse como procesos complementarios muy valiosos la coevaluación y la propia autoevaluación, de manera que estas darían pistas de cómo han construido conocimiento, cómo han relacionado los aprendizajes con la cultura y la sociedad y que errores se han producido en el desarrollo de la actividad o del periodo que se analiza para superarlos.

16.3.6 Lo cualitativo y las relaciones en la evaluación: el uso de *rúbricas*

Si partimos de que la evaluación debería ser antes formativa que sumativa, habría que poner más énfasis en la información que aportamos al alumnado referida a cómo aprende arte y cultura visual, cómo elabora y crea, cómo comprende e interpreta el mundo desde la visualidad. Sin embargo, la información que habitualmente se aporta está sintetizada en un signo numérico, cuyo componente clasificatorio y selectivo se ha apropiado de su componente formativo, además, éste se reduce muchísimo si lo comparamos con el potencial que posee la información cualitativa expresada en una conversación o en un texto escrito, expresado como respuesta a la realización de las actividades del alumnado.

Es conveniente que esta información cualitativa no sólo se centre en comentar los aspectos curriculares (conceptos, técnicas, procedimientos,...), también debería procurar la inclusión de reflexiones referidas a otros aspectos, tales como la forma en que se ha afrontado el aprendizaje, cómo se ha investigado la cultura visual, cómo se ha experimentado con diversos materiales o imágenes, la

manera en que se ha manejado la información, cómo se ha explicado el proceso de elaboración de una obra o cómo se ha desarrollado un proceso creativo, por poner algunos ejemplos.

Evaluar una experiencia de aprendizaje requeriría no solo otras técnicas de recogida de información, sino otro modelo diferente al establecido en la normativa vigente, en el que la información fluyese en todos los sentidos (componente de la complejidad), y los criterios de evaluación ayudaran a situar el proceso y no a utilizarse como modelos de comparación y selección. Las rúbricas o criterios de evaluación, que se consideran la piedra angular del sistema evaluador, podrían ser buenas guías si se construyen desde otro discurso didáctico y si cumplen una serie de requisitos, que no suelen ser habituales como hemos comprobado en las entrevistas. Un ejemplo de estos requisitos, aplicados a la interpretación de imágenes, lo representamos en las tablas 16.2 (1 y 2).

No en todas las imágenes se precisaría la aplicación completa de esta guía, ni tampoco en todas las posibles actividades que se pueden proponer, pues depende del contexto educativo y de los objetivos que en cada caso se traten de alcanzar, así, no es lo mismo interpretar una obra en 3º de la ESO como “La Balsa de la Medusa” de Gericault, como interpretación de un caso de arte al servicio de la concienciación social, que como interpretación para la comprensión de las relaciones entre composición, configuración y significado, en el contexto de las intenciones emocionales del autor.

Lo más interesante de una rúbrica es que constituye un instrumento que favorece el aprendizaje y el desarrollo metacognitivo de los alumnos y alumnas si se diseña también como una guía que oriente su actividad, adecuando el lenguaje y la estructura con el fin de que el aprendizaje sea funcional y significativo.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VISUAL- 2º CICLO DE ESO			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN APLICABLES A LA INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES Y ARTEFACTOS CULTURALES			
Ámbito de aprendizaje	Caracterización del logro		
	Alto	Medio	Bajo
Conciencia del contexto de producción y circulación de la imagen o el artefacto cultural	Construye un relato en el que establece con fundamento las relaciones entre las intenciones del autor/a, la función de la imagen y los usos sociales y culturales, incluso los menos evidentes	Establece en general las relaciones entre contexto de producción intenciones, funciones y los usos más evidentes a los que se destina la imagen, aunque presenta algunos vacíos	Establece relaciones de manera artificial. No incorpora en la parte analítica elementos significativos sobre las intenciones y las funciones de la imagen
Relaciones entre signos y significados o entre estructura y significado	Establece relaciones relevantes y no tópicas entre los signos, símbolos y/o composición de la imagen con significados parciales o generales.	Halla al menos una relación significativa (y no tópica) entre la imagen y diversos ámbitos de la cultura, el arte y la sociedad.	Las relaciones que explicita son tópicos o incorrectas
Sentido (desde la situación histórico-cultural contemporánea)	Relaciona el sentido general de la imagen con valores y aspectos artísticos, culturales y/o sociales contemporáneos, no tópicos, de manera sólida	Relaciona el sentido de la imagen con algún aspecto cultural o social parcial o menor. Se presentan algunos aspectos tópicos	Relaciona de manera difusa o no relaciona el sentido de la imagen con otros ámbitos. Abundan estereotipos y una posición reproductora
Información (en su caso investigación)	Busca información en diversas fuentes, selecciona la relevante y la organiza adecuadamente.	La información utilizada es la que se ha aportado en clase, aunque se ha reelaborado y comprendido correctamente	La información manejada es exclusivamente la aportada en clase, pero no reelaborada ni comprendida
Lenguaje y expresión	Utiliza términos específicos referidos al contenido, estrategia o estilo visual, aplicados correctamente. Expresión rica y matizada	Utiliza algunos términos específicos correctamente. Se evidencian escasos déficits conceptuales. Expresión correcta	Apenas aplica términos específicos relacionados con la imagen. En algunos casos utiliza términos de manera errónea

Tabla 16.2 (1). Ejemplo de rúbrica de evaluación aplicada a la interpretación de la imagen

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VISUAL- 2º CICLO DE ESO			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN APLICABLES A LA INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES Y ARTEFACTOS CULTURALES			
Ámbito de aprendizaje	Caracterización del logro		
	Alto	Medio	Bajo
Autonomía	Construye y reflexiona de manera autónoma. Aprende de los errores y cambia.	En ocasiones se percibe cierta dependencia de otros aprendices o del profesorado para elaborar o concluir	Manifiesta casi siempre dependencia y falta de iniciativa práctica
Participación	Dialoga, comparte conocimiento y participa activamente en el grupo medio y grupo-clase	Participa algunas veces en las actividades de grupo medio o de grupo-clase	No participa casi nunca en las actividades de grupo medio ni en las de grupo-clase
Comprensión/Argumentación del relato	Comprende el sentido y por lo tanto construye el relato de manera coherente, sin dejar vacíos ni reproducir. Relato rico en detalles, distinguiendo entre los que son fundamentales y complementarios. Comprende la tendencia al consenso y considera los posibles conflictos ocultos en los significados	Comprende el sentido, pero presenta algunos vacíos o algún estereotipo en la explicación. No expone todos elementos relevantes. Algunos argumentos se presentan forzados. Considera de manera parcial los posibles conflictos que se ocultan en la imagen	El relato es meramente descriptivo y difuso. Interpreta sólo las metáforas sencillas. Presencia de tópicos. Ausencia de aspectos centrales. Argumentación inconexa o errática
Crítica	Desarrolla una crítica artística, social o cultural bien sustentada	Presenta algunos elementos generales de crítica artística, social o cultural	Reproduce en mayor o menor grado tópicos y prejuicios comunes
Creatividad en la interpretación / flexibilidad cognitiva	Durante el proceso ha creado o encontrado relaciones poco comunes pero imaginativas y significativas de la imagen	Algún aspecto menor o parcial de su interpretación es sugerente.	No presenta elaboraciones propias, asentadas en una mirada imaginativa propia
Presentación/Exposición	1º Organización, presentación y, en su caso, exposición de calidad 2º Incluye, si fuera preciso, bibliografía y otras fuentes documentales	1º Organización, presentación, y, en su caso, exposición correcta. Escasos errores y de pequeña importancia 2º La bibliografía presentada está poco estructurada, incompleta o ambigua	1º Organización, presentación y exposición con errores importantes o ausencias significativas 2º Aún en el caso de que se hubiera consultado alguna fuente, no presenta bibliografía

Tabla 16.2 (2). Ejemplo de rúbrica de evaluación aplicada a la interpretación de la imagen

16.3.7 Escribir para reflexionar y revisar

Las autoevaluaciones presentan un gran potencial para la reflexión y la reconducción de los errores cometidos en el proceso, pero la autoevaluación también presenta ciertos riesgos, como ya hemos mencionado anteriormente, como por ejemplo su automatización, conformándose entonces como una actividad inútil para provocar una reflexión que pretenda un cambio. También puede caer en ciertas trampas como el de la autocomplacencia, el exceso de crítica, etc.

La acción de expresar por escrito lo acontecido en la experiencia de aprendizaje favorece una parada reflexiva: el hecho de dejar plasmadas los autoanálisis y las percepciones personales, y pensar sobre lo sucedido, evita que las actividades de aprendizaje de la educación artística y de la cultura visual se realicen de manera automática, como un producto que es preciso presentar para obtener una

calificación, en lugar tomarlas como una situación que les permite comprender mejor los aspectos culturales y sociales relacionados con el mundo que viven, para relacionarse con otras personas y aprender, incluso para disfrutar y sentir satisfacción por la actividad en sí misma o por el hecho de aprender. Sin embargo, desde la experiencia personal, la estrategia de escribir sobre lo sucedido en la clase o sobre la obra realizada no parece ser bien recibido por una parte del profesorado de educación artística y visual, atribuyendo esta resistencia, creo, a la creencia de que se entra en un campo educativo, el lenguaje escrito, que no es el propio.

La lectura de lo escrito en situaciones anteriores favorece la revisión en las creencias erróneas sobre contenidos específicos y sobre el proceso de aprendizaje, sobre las estrategias mejores o peores que se han activado o cómo se ha manejado la información, consolidando las estrategias correctas.

16.4 LA EVALUACIÓN DE REPRESENTACIONES PROBLEMÁTICAS

En el discurso crítico de la educación artística y de la cultura visual se propone el procedimiento de la problematización como uno de las estrategias que favorecen la reflexión y el cambio, dirigida fundamentalmente hacia aquellas representaciones visuales que colaboran en la construcción de ideología o fomentan la disciplinarización, el individualismo o la normalización de situaciones antisociales, entre otras prácticas. En general, estas representaciones, metáforas visuales y símbolos se han construido a instancias ideológicas, económicas y políticas. En cualquier caso, tanto su tratamiento en clase como su evaluación presentan aspectos conflictivos, relacionados con las identidades, el desarrollo cognoscitivo de alumnos y alumnas y de las culturas socio-políticas circulantes, lo que nos reta a buscar límites y posibilidades. Así, en la evaluación de algunas temáticas debemos tener presente algunas consideraciones, a saber:

- La evaluación formativa no es en sí misma la herramienta para el cambio de representaciones, aunque contribuye de manera visible; esta forma de evaluar, si se pretende alcanzar una efectividad en la comprensión de contenidos, procedimientos y actitudes, debe centrarse en la reflexión sobre lo que ha ocurrido en el aula, en cómo se ha abordado el conocimiento del mundo a través del arte y la cultura visual, en qué formas de conocimiento visual se han puesto en juego, o qué cambios en los esquemas conceptuales y actitudinales se han propiciado, y si no se han producido, cuál es la causa y cómo se puede mejorar.
- Algunas representaciones sociales y culturales se han fijado de manera muy consistente, y su tratamiento y evaluación en el aula, a través de la problematización, resultan especialmente delicados o inquietantes, por ejemplo el racismo. Comprobamos en estos casos que parte del alumnado implicado muestra una gran resistencia, aunque lo que se solicite sea una simple reflexión, pues se ha normalizado el tópico o prejuicio. En estos casos se pueden producir tres tipos de respuestas: la de implicación en el rechazo del racismo, la que asume el cambio conceptual de manera aparente, lo cual no constituiría un aprendizaje auténtico sino un artificio provisional, o bien se rechaza abiertamente la participación en la actividad. La evaluación ayuda a determinar, en estas situaciones, el sustrato ideológico en el que se soporta la temática tratada; lo que facilita la perspectiva desde la que lo tenemos que abordar su tratamiento, y establecer estrategias para el cambio, facilitando los pensamientos alternativos que deberían considerarse. Algunas de estas representaciones están relacionadas con la discriminación, con la violencia, con el cuerpo, con el consumo, con formas de relación basadas en el poder o con la aceptación acrítica de determinados valores que se generan y se transmiten en los ámbitos cercanos sin que se contrasten críticamente.

Es común la emergencia de temáticas que circulan en los ámbitos sociales donde se mueven los y las adolescentes, que les motivan de manera profunda, que comprenden y abordan con diferentes estrategias cognoscitivas. La clase de educación artística y de la cultura visual ofrece una oportunidad para su tratamiento sensible, de modo que permita una aproximación visual, reflexionando y configurando imágenes para representar aquello que se banaliza, se reproduce sin consciencia, se esconde o se evita. La evaluación puede y debe activar la crítica o, en su caso, complementar el conocimiento difuso o superficial mediante la construcción colectiva de una nueva mirada a la situación. Temáticas como la violencia en todas sus manifestaciones, el acoso o la invisibilización de las personas diferentes, el consumismo, prejuicios como el racismo, la xenofobia o el machismo, las ideologías excluyentes, el consumismo exacerbado, el miedo a salirse de las tradiciones impuestas, son relativamente frecuentes en la cotidianidad de los adolescentes, pero no suelen ser abordadas en el aula, entre otras cosas porque no se sabe cómo afrontarlas (“...no son temas de mi especialidad”, “...yo no aprobé una oposición de psicólogo”) y, sobre todo, porque no se sabe como “evaluarlas”, es decir, calificarlas con una nota.

Desde la experiencia puedo manifestar que efectivamente las temáticas antes mencionadas son problemáticas, pero su tratamiento en clase siempre ha sido una oportunidad (aunque no siempre fácil ni gratificante como docente) para esclarecer tópicos y prejuicios. La evaluación y autoevaluación de las actividades y obras relacionadas ha permitido, en bastantes ocasiones, representar con mayor complejidad el asunto de que se trate, y poder desmontar prejuicios o, en su caso, sustituir tópicos por conocimiento, por ejemplo, la actividad propuesta para enfrentar las diferentes violencias estructurales y delitos contra la Humanidad, como el Holocausto, proponiendo una actividad denominada “El regreso de Pandora” (ver vídeo nº 9 en el CD adjunto). En este sentido, la evaluación constituye un momento del proceso de enseñar y aprender en el que se puede evidenciar con más claridad la tendencia al consenso que reclaman las lecturas convencionales de la cultura escolar hegemónica, sobre todo cuando se tratan temáticas conflictivas (Freedman, 2006:162). El marco de reflexión crítica que favorece una evaluación formativa pretende situar el conocimiento en un territorio complejo, no exento de dificultades didácticas y relacionales, pero en cualquier caso enriquecedor para el alumnado que lo experimenta.

16.5 CONSIDERAR LAS LIMITACIONES PARA EVITAR EVALUACIONES TÓXICAS

Propongo a continuación algunas estrategias para modificar tendencias que devalúan o intoxican el proceso de la evaluación.

16.5.1 Superación de los *estándares* institucionales en tanto que limitan la comprensión holística del proceso

El término *estándar* aplicado a la evaluación se ha introducido por primera vez en la legislación educativa a través de la LOMCE. Su definición se establece en la sección 1, página 172, del BOE de 3 de enero de 2015; y aparece redactado de la siguiente manera:

“Estándares de aprendizaje evaluables: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables”.

Ya nos hemos referido a esta cuestión en esta tesis, afirmando que la descomposición y tipificación de los aprendizajes de los adolescentes, principalmente en el ámbito de los saberes artísticos y sociales, tiene, además de otros objetivos de naturaleza gerencialista, una intencionalidad ideológica de control social y de desvirtuación del saber crítico y creador; sin embargo, la estandarización presenta una característica que la hace especialmente “deseable” para su asunción en las programaciones y en el desarrollo curricular: simplifica e “industrializa” mucho el proceso, es sobre todo muy cómoda, pues desecha una gran cantidad de información que no se ajusta al estrecho contenedor de lo estandarizado, aunque esta información sea muy rica para reflexionar y revisar los procesos de enseñar y aprender desde una conciencia socialmente crítica, o pueda ser útil para ayudar a los alumnos y alumnas que presentan características diferentes en su formas de aprender.

El término está muy aceptado en otros países, incluso en algunos discursos sensibles al desarrollo de un conocimiento social y culturalmente situado, como es el caso de Freedman (2006:195), atribuyendo al concepto de *aprendizaje estándar* la característica de ser el que se ha adoptado como criterio general, el que se constituye como referencia para el conjunto del profesorado, por eso la investigadora argumenta que el profesorado crítico debe proceder para lograr que la evaluación crítica del proceso, holística y asentada en la conciencia de la diversidad, sea la forma de evaluación estándar, es decir, sería preciso desarrollar estrategias para que esta forma de evaluación sea la estándar, sin mencionar en ningún caso los “estándares de aprendizaje”.

En este sentido, Torrance (en Klenowski, 2012: 14) cree que en la evaluación se deberían tomar, como elementos importantes, la identificación de componentes del aprendizaje en cada caso, y la reflexión que se deriva de considerar...:

“¿*Qué* es lo que los alumnos piensan sobre un contexto particular, pero también *por qué* piensan eso, cuáles son sus criterios o razones para responder cómo lo hacen, y qué piensan sobre las opiniones de los profesores/examinadores? La evaluación debería centrarse también en descubrir *qué más saben* los alumnos y *qué* es lo que *quisieran* saber, creándose de esta forma un diálogo sobre los fines, procesos y resultados deseables para la escolarización con el fin de conseguir una experiencia educacional de mayor calidad...” (Torrance, en Klenowski, 2012: 14)

Contra los estándares de aprendizaje, y su ideología subyacente, se debería construir una actitud de apertura a la complejidad del conocimiento artístico y visual, y de las relaciones entre las personas que aprenden y enseñan, en este sentido es conveniente desarrollar una actitud de mutua colaboración y resistencia del profesorado, y consolidar un discurso profesional crítica, social y didácticamente consistente.

16.5.2 Superación de los criterios implícitos que las representaciones dominantes imponen

Efectivamente, en la evaluación también pesan las representaciones sociales de lo que deben aprender los adolescentes sobre el arte, la estética, la cultura y la sociedad, y, por lo tanto, cuáles deben ser los estándares implícitos que se pueden utilizar para la valoración, evitando la enseñanza y aprendizaje de todo conocimiento que centre su atención en los aspectos social y culturalmente críticos. En este sentido, si surge espontáneamente en el aula un trabajo o una obra que incorpora, por ejemplo, contenidos sobre identidad sexual, política, ideología, identidad territorial o cultural, la evaluación se suele zanjar evitando cualquier referencia o reflexión crítica y, en el mejor de los casos, abordando el análisis desde un punto de vista estrictamente formal, como se pone de manifiesto en los cuestionarios y entrevistas que interpretamos en esta tesis, por ejemplo los docentes PS1 y PS4.

Por otra parte, tratando este mismo aspecto desde otro punto de vista, Efland (2004:167) considera que a veces se aplican criterios de evaluación a las actividades realizadas por adolescentes, que son más apropiados para la enseñanza/evaluación de expertos, profesionales o universitarios.

Efectivamente, en una crítica a Koroscik, Efland cree que la comparación de la forma de tratar el conocimiento entre expertos y noveles ha aportado una comprensión interesante del modo en que afrontan el aprendizaje del arte los aprendices noveles, pero también cree que ha dejado intactos en la investigación aspectos importantes e influyentes, como pueden ser la alta capacidad de normalización de este enfoque y la aplicación de estándares implícitos de evaluación de conocimiento experto a los adolescentes.

Aunque este análisis no se puede considerar un aspecto sustantivo en nuestro ámbito, sí se debería considerar en los casos en los que se agrupan aprendices con una gran diversidad respecto al conocimiento de la cultura visual en origen, como es el caso de aquellos centros educativos que reciben alumnos y alumnas con itinerarios escolares muy diversos en relación a la educación artística, estética y visual; por ejemplo, en algunos Institutos de nuestro ámbito territorial, unos aprendices dominan las habilidades gráficas y expresivas o el uso de herramientas informáticas y audiovisuales y, por el contrario, el historial de experiencias de otros aprendices con el mundo de la expresión plástica y el conocimiento visual ha consistido casi exclusivamente en colorear fotocopias de dibujos de la factoría de Walt Disney (página 557, anexo F). En estos casos, no se pueden aplicar a todos los alumnos y alumnas los mismos estándares institucionales ni culturales.

16.5.3 Evaluar representaciones del alumnado para desmontar errores

Algunos alumnos y alumnas presentan representaciones ingenuas de lo que significa, por ejemplo, aprender cultura visual o de lo que implica el proceso de creación, lo que les condiciona negativamente su experiencia de construir conocimiento. No saben o no están informados de los objetivos de aprendizaje, emplean estrategias inadecuadas, llegan desanimados y resignados al proceso de aprendizaje, pretenden realizar la actividad de manera extremadamente rápida, sin tener en cuenta el ritmo que cada aprendiz precisaría según la naturaleza de la actividad, entre otras dificultades estudiadas por Koroscik, (citado por Efland, 2004:154).

En las tablas 16.3 (1 y 2), proponemos algunas de las representaciones tópicas más frecuentes que han incorporado algunos aprendices (y algunos docentes, como se pone de manifiesto en las entrevistas y cuestionarios que se muestran en esta investigación). Estos tópicos podrían emerger en las evaluaciones previas, en las evaluaciones formativas, o en diálogos y debates, los cuales pueden ser tomados como situaciones de reflexión evaluadora. Siguiendo la estela de la propuesta de Koroscik (en Efland, 2004:156), la extiendo a otros campos de la evaluación de la educación del arte y la cultura visual.

Los ejemplos que se muestran en la tabla no son transcripciones orales recogidas de personas concretas, pero se han redactado basándome en la experiencia; son situaciones que se producen en el contexto de aula y se manifiestan curso tras curso.

Ámbito problemático	Representaciones tópicas, creencias confusas o situaciones problemáticas	Aplicaciones, ejemplos
Problemas referidos a la concepción del conocimiento	Concepción simple del conocimiento, aunque se cree suficiente. Conceptos ingenuos	El conocimiento del arte y la cultura visual es automático: no se considera ampliar o mejorar el conocimiento común. La relación de una obra o de una imagen con su significado es directa, única y simple: no hay nada más que lo que se ve
	Concepción difusa del conocimiento pero se considera suficiente. Conceptos no diferenciados. Mapas cognitivos incompletos y difusos	"Es arte toda pintura bonita...que se entienda,...no como ahora"
	Concepción compartimentada del conocimiento	"Pero....el simbolismo del color... ¿es del tema de 'Signos y significados en el lenguaje visual'!....¿hay que aplicarlo también al estudio de la publicidad?"
	Concepción confusa de conocimiento. Se mezclan dimensiones, propiedades, niveles,..	"Creo que el barroco es muy importante en la actualidad porque sirve para decorar los diseños y el arte"
	Concepción del conocimiento como erudición y academicismo. Se sustenta en el aprendizaje memorístico no necesariamente significativo	"El Guernica se pintó en los meses de mayo y junio de 1937. Es un cuadro de 3.5x7.8, pintado con óleo sobre lienzo, con una composición triangular en forma de tríptico,..."
Problemas referidos a las disposiciones hacia el aprendizaje	Abandono o ausencia de perseverancia debido a la falta de motivación hacia el conocimiento del arte y la cultura visual (casi siempre, la falta de motivación es un efecto de otros problemas)	"¿Por qué has elegido estas imágenes para interpretar?...¿Porque son las más fáciles!...pero...¿no hay ni una sola que la hayas escogido porque te atraiga algo?¿qué imágenes te gustaría descifrar o te producen más curiosidad?...Me da igual"
	Concepción reproductora del aprendizaje (en docentes, aprendices y familias). Aprender arte consiste en memorizar, repetir y copiar. El aprendizaje inicial del arte debe ser imitador	"Aprenderos de memoria la clasificación de las 10 vanguardias más sobresalientes del siglo XX, sus principales artistas y las 5 obras más destacadas de cada estilo...os pondré un examen próximamente" "Tenéis que buscar en internet la imagen de un conejo que no sea de dibujos animados, y dibujarla lo más fielmente posible y ¡sin calcar!"
	Resistencia al aprendizaje del conocimiento poco estructurado, que evoluciona con el tiempo	A algunos aprendices les genera cierta inquietud, por ejemplo, que la apreciación estética sea de naturaleza abierta o que no se disponga de una fórmula que permita interpretar una imagen de manera fija o que no se dispongan de una definición de arte estable y asumida universalmente o que una obra pueda cambiar su valoración social con el tiempo
	Evitación de situaciones de conocimiento colaborativo o de tratamiento público para no quedar expuesto. No se afronta el aprendizaje para no tener los errores.	"Has comentado que te gusta la imagen 'Rosie, la remachadora', ¿por qué no la has interpretado? Pues porque si la tengo que compartir voy a quedar en ridículo, se van a reír de mí"
	Tendencias conservadoras. El conocimiento que se construye se filtra desde las representaciones estereotípicas, creencias idealistas y prejuicios	A-"...y eso qué es? La mezquita de Sankoré en Mali, está construida con barro y madera. ¿Y eso es arte? B-"Es un retablo de Miguel Barceló realizado en una capilla de la Catedral de Mallorca realizada en barro cocido...Pues a mí no me gusta...¿Por qué? No sé, los retablos tienen que ser barrocos, a mí me gustan los de toda la vida, barrocos y dorados.
	Orientación a conseguir una nota o a que "guste" al profesorado en lugar de una orientación al dominio	¿Por qué lo has elaborado mediante un collage? Porque he pensado que a ti te va a parecer mejor con el collage. ¿pero... qué has intentado plasmar, qué significa? No sé, esto es lo que me ha salido con el collage

Tabla 16.3 (1) (sigue en la página siguiente). Adaptación y ampliación de la propuesta de Koroscik sobre las concepciones erróneas en el aprendizaje del arte y la cultura visual (en Efland, 2004:156)

Ámbito problemático	Representaciones tópicas, creencias confusas o situaciones problemáticas	Aplicaciones, ejemplos
Problemas referidos al uso de estrategias cognitivas	Escaso conocimiento de estrategias cognitivas, patrones de búsqueda repetitivos. Visión de túnel. No contextualiza	Se aplica siempre el mismo esquema en la interpretación de imágenes, ya sean figurativas, abstractas, de publicidad,...
	Desarrollo errático de estrategias cognitivas y ausencia de hábitos de revisión y autorreflexión sobre el trabajo realizado	Imágenes con intencionalidad expresiva y poética, como por ejemplo un paisaje semi-abstracto, se interpreta como crítica social y obras con fuerte contenido político y social como "Los avaros", "El cuarto estado" o "El abrazo" se interpretan exclusivamente por su contenido sentimental y poético
	Ritualización o esquematización excesiva de estrategias cognitivas	Se siguen de manera rígida las guías orientadoras para la interpretación de imágenes, aunque se haya explicitado que solo son orientadoras y se invite a rebasarlas
Problemas referidos a la naturaleza del arte y la cultura visual	Vinculación del conocimiento artístico con un saber alejado del mundo de la vida	"¿Para qué sirve saber arte y de publicidad?"
	Asociación del arte a la élite social y cultural. El conocimiento del arte contribuye a la distinción social	"El arte le gusta a la clase alta, a los pijos, por lo que no entra en mi espacio, el de mi cultura y mi gente, a mí lo que me atrae es el grafiti, el tatoo, el cómic,..."
	Resistencias y prejuicios sobre el arte, fundamentalmente sobre el contemporáneo	"El arte contemporáneo es muy difícil de entender"
	Creencia de que la función principal del arte es la decorativa	El arte son los cuadros que se ven en los despachos, en los salones de las viviendas, en los pasillos del Instituto o en las rotondas de la ciudad
	El arte debe estar relacionado con la belleza (occidental). En ningún caso el arte puede estar vinculado a la cultura popular	A-"No me puedo creer que un urinario pueda ser considerado arte" B) "...entonces ¿el <i>shodo</i> , la caligrafía japonesa, puede ser considerada arte?"
Problemas referidos a la producción artística y visual	Concepción única e ingenua de la creación: como el resultado espontáneo e inmediato, sin considerar el proceso. Se intenta crear en un solo paso	El primer diseño es el válido; el proceso de la creación no aporta nada valioso.
	El arte es el producto del desarrollo de una capacidad que solo disponen algunas personas. Concepción de la habilidad dibujística y/o artística como una capacidad congénita	"Profe, he dibujado el rostro y la mano de 'El caballero con la mano en el pecho' varias veces y no se parecen en nada al original, me han salido mal porque no se me da bien dibujar ...¿Lo tengo que repetir hasta que me quede bien?"
	La creación artística y sus aplicaciones naturales, el dibujo y la pintura, deben estar dirigidas exclusivamente a los que tengan el don de la creatividad	"No he elegido la optativa en 4º de ESO porque no sé dibujar bien y no voy a ser artista"

Tabla 16.3 (2) (continuación). Adaptación y ampliación de la propuesta de Koroscik sobre las concepciones erróneas en el aprendizaje del arte y la cultura visual (en Efland, 2004:156)

El diálogo en el aula, la coevaluación y la autoevaluación son situaciones didácticas interesantes para desvelar los sustratos erróneos en la construcción del conocimiento y favorecen los componentes que deben tenerse en cuenta para idear procedimientos de cambio cognoscitivo y actitudinal, también fundamentados en la redescrición representacional mediante diferentes lenguajes y modos: la representación gráfica de esquemas conceptuales, la representación visual, la escritura que acompaña una imagen elaborada, el diálogo, el debate o las exposiciones públicas son estrategias con un gran potencial para el cambio, sobre todo si se combinan.

16.5.4 La autoevaluación de las disposiciones del profesorado: Conocer y, en su caso, modificar los *idola* asumidos

Tomamos el término de *idola*, de Francis Bacon, como metáfora de las representaciones interiorizadas pero no conscientes, generalmente distorsionantes o limitantes, que podrían condicionar la acción educativa de los docentes, en este caso del proceso de evaluación.

Bacon, en su obra *Novum Organum* publicada en 1620, pretendiendo identificar los prejuicios de los que se debía desprender todo “físico” (entonces la física era todavía una rama de la filosofía) para evitar teñir la comprensión del mundo con ideas deformadoras, estableció cuatro categorías de los mismos: los *Idola specus* (prejuicios del reflejo o de las “sombras de la caverna” que construye cada persona desde su experiencia personal), los *idola fori* (prejuicios del foro, de la plaza pública transmitidos fundamentalmente por el lenguaje), los *idola theatri* (prejuicios de la teatralización, en el sentido de los artificios del enmascaramiento, incorporados al representar determinados roles) y los *idola tribu* (prejuicios de las personas en tanto que pertenecemos a la sociedad o a diferentes grupos sociales). He adaptado las metáforas los *idola* de Bacon, pues tienen un gran potencial para favorecer la autorreflexión sobre los sustratos experienciales, sociales y culturales que se hallan en la base de nuestras decisiones a la hora de evaluar.

Los *idola specus* pertenecen al amplísimo mundo de las construcciones subjetivas, a un espacio estrictamente personal que puede emerger, para su conocimiento y modificación en su caso, a partir de la autorreflexión o su expresión en pequeños grupos de trabajo, los cuales comparten un clima emocional y profesional adecuado a tal fin. Los *idola fori* y los *idola theatri* presentan aspectos comunes con el *habitus* de Bordieu, en el sentido de que pueden considerarse esquemas interiorizados socialmente que condicionan la comprensión del mundo de la vida. Ya hemos abordado la influencia del *habitus* en el proceso de enseñar y aprender, por lo tanto, ahora solo lo consideraremos aplicada al proceso de evaluación, como la reflexión autocrítica y el crecimiento de una actitud que impulsa la sensibilidad sobre las posibles derivas e influencias negativas en el proceso.

Los *idola specus* y los *idola tribu* son los que deberían constituir el centro de atención principal de la reflexión crítica de profesores y profesoras, apoyada ésta en estrategias colectivas tales como participar en grupos de debate profesionales, de investigación y de cambio educativo, potenciar la coevaluación con el alumnado, etc. indicados en la tabla 16.4. Las ideas representativas de los modos de entender la evaluación que se indican en dicha tabla se han tomado (aunque no de manera literal) de las entrevistas semiestructuradas que he realizado al profesorado, que se presentan transcritas en el anexo correspondiente del CD (como puede ser el ejemplo puesto del profesor PS2, cuyas respuestas indicadas en las notas [68] a [70] expresan su manera de evaluar); aquellas en las que no se indica ninguna clave están tomadas de la propia experiencia.

Tipo de <i>Idola</i>	Modo en que puede incorporarse a la reflexión	Definición de los <i>idola</i> relacionada con la evaluación, tomada ésta como reflexión sobre la práctica	Ejemplos	Estrategias posibles para el desvelamiento y la modificación
<i>Idola specus</i>	Considerar solo a efectos de desarrollo de una actitud sensible a la autocrítica	Representaciones específicas que construye cada docente de educación artística y visual, en razón de la experiencia y elaboración personal.	"No es aconsejable entregar un informe cualitativo a los padres porque no se enteran y les confunde más que una nota numérica" (tomada del análisis de una experiencia sobre la evaluación de un Instituto de Cáceres)	Participación en grupos reflexión-acción o en debates profesionales que tengan la intención explícita de mejorar la práctica (y aspectos como la evaluación).
<i>Idola fori</i>		Representaciones fundadas en las convenciones, en ritos y normas. Se construyen y circulan por medio del lenguaje (sobre todo metáforas y símbolos), en el intercambio y aceptación acrítica de los discursos que circulan por los diferentes ámbitos públicos, fundamentalmente los institucionales	"No es posible una evaluación conjunta de varios departamentos referida al proyecto interdisciplinar, no es normal, ni el equipo directivo ni los compañeros y compañeras de los departamentos lo van a permitir" (PS1) "En una sociedad muy normativa, el profesorado de plástica tenemos que competir con el prestigio de los de ciencias adaptando su sistema racionalista en la enseñanza y en la evaluación" (PS5, en la post-entrevista)	Considerar las reflexiones críticas surgidas en la coevaluación. Evaluar actividades y procesos entre varios compañeros/as.
<i>Idola theatri</i>		Representaciones enmascaradas, que se elaboran y asumen a través de diferentes vías como pueden ser la mistificación de conceptos, el ocultamiento de creencias, etc. En el ejemplo, academicismo y memorismo	"En la evaluación de la parte de historia del arte, pongo un examen en el que solicito el nombre de 5 autores de los principales estilos históricos, y que se aprendan el título de 2 obras de dichos autores" (PS2)	Desarrollo de estrategias investigadoras en grupos institucionales habituales, tales como departamentos.
<i>Idola tribu</i>	Considerar a efectos de asumir su posible presencia y, en su caso, llevar a cabo rectificaciones	Representaciones circulantes en el grupo de iguales, que se interiorizan a partir de su desarrollo y circulación en las diferentes comunidades a las que pertenecemos (como docentes, como profesores/as de arte y cultura visual, como artistas, como funcionarios, como investigadores/as, como alumnos/as, etc.). Son ideas que no se cuestionan, se aceptan porque se han utilizado "desde siempre" por los diferentes grupos con los que convivimos o con los que compartimos nuestra actividad cotidiana como docentes, por ejemplo en los departamentos didácticos, en diferentes foros de opinión profesional, en los diversos ámbitos de formación, etc.	"Como la valoración de la creatividad y la expresión visual y gráfica es subjetiva, se presta a la interpretación y gusto personal, lo que puede crear problemas con el alumnado y sus padres, tenemos que realizar una evaluación basada en la calificación de exámenes conceptuales que midan lo aprendido" (PS4) "Tradicionalmente, en los departamentos por los que he pasado se aplica una media ponderada entre la valoración de los exámenes de teoría y la valoración de la parte práctica: casi siempre un 30% y un 70% respectivamente. Creo que no se permite una evaluación globalizada tipo portafolio" (En un Instituto de Ávila)	Participación en asociaciones que pretenden el cambio educativo, tales como movimientos de renovación pedagógica. Participación en grupos de investigación didáctica. Diálogos entre compañeros/as sobre experiencias concretas.

Tabla 16.4. Tipos de representaciones ocultas en los procesos de evaluación del profesorado

Un ejemplo de *idola specus* que he encontrado en la práctica, que se muestra de manera sutil en las relaciones cotidianas en el aula, es la "ceguera" para enseñar y acompañar a estudiantes que presentan características específicas, los *aprendices invisibles*. Se establece de manera automática y, por lo tanto, es inconsciente, radicando aquí su dificultad para su concreción y reflexión.

16.5.5 La revisión de la práctica docente: Centrarse más en la calidad de los aprendizajes que en la cantidad

En la autoevaluación del profesorado debemos tener presente la presión de la institución escolar a través de la representación del currículum como un conjunto de contenidos conceptuales y procedimentales que tenemos inexorablemente que enseñar de manera completa y total, vinculando implícitamente este axioma a la consecución de una enseñanza de calidad. Si se acepta como una premisa fundamental, el principio de que cantidad es igual a calidad, el proceso de enseñanza y aprendizaje estará lastrado por diversas limitaciones, a saber:

- La presión temporal desmontará las bases del aprendizaje significativo, por ejemplo, explicar todos los contenidos promulgados en el currículum oficial tendría, en esta perspectiva, más interés que la de garantizar que todos o la mayoría aprendan de manera significativa, crítica y complejizadora. Es más “rentable” o “eficaz”, desde un punto de vista gerencialista, el aprendizaje del conocimiento simplificado, lineal y memorístico. Obviamente, la evaluación se simplifica evitando las evaluaciones de aprendizajes holísticos, la evaluación mediante entrevistas, etc.
- Será mucho más difícil adaptar el currículum a los casos individuales. El ritmo que se debe imprimir, acompañado de una enseñanza y un aprendizaje en el que todo el alumnado debe realizar las mismas operaciones cognitivas, las mismas actividades y desarrollar las mismas competencias en el mismo tiempo, convierte al sistema en una maquinaria de reproducción.
- Por la misma razón que en el punto anterior, el “número” se apropiará de la relación *igualdad y calidad* casi ineludiblemente, lo que provocará la exclusión del alumnado que no se adapte a ese ritmo frenético y a esa concepción maquinal, que resulta en la práctica muy desmotivadora y poco gratificante para el desarrollo del conocimiento del arte y la cultura visual.

16.6 EL PORTAFOLIOS COMO INSTRUMENTO QUE INTEGRA Y COMBINA DIFERENTES ESTRATEGIAS

El portafolios no está todavía muy extendido en nuestra cultura profesional, pues el objetivismo y una falsa conciencia de neutralidad ideológica han conseguido que no se consideren otras posibilidades para la evaluación que no sean la realización de exámenes y la calificación cuantitativa de láminas y otros productos del aprendizaje, a los que ya he hecho referencia anteriormente. Sin embargo, un sector cada vez más amplio de profesores y profesoras muestran una cierta insatisfacción¹⁰ por el sistema de evaluación impuesto en nuestro ámbito institucional. Se percibe que se realizan demasiados exámenes, se limita la reflexión sobre la naturaleza y el proceso de la experiencia de aprendizaje, al no encajar en los estándares reduccionistas que se proponen en la normativa, se desplaza el potencial de la evaluación formativa hacia el interés por etiquetar,

¹⁰ Las entrevistas y cuestionarios que he aplicado en esta tesis no tienen una intención explicativa, es decir, no pretendo utilizar la cuantificación de respuestas para obtener conclusiones referidas a las tendencias que se muestran en cada caso, ni valorar las perspectivas teórico-prácticas relacionadas con el número de adscritos/as a las mismas; sin embargo es destacable por el consenso manifestado, que en nuestras entrevistas y cuestionarios se evidencia un sentir generalizado de que el sistema de evaluación prescrito en la normativa vigente no se adecúa a la naturaleza de la materia. Esta evidencia también nos sugiere otra cuestión en forma de pregunta: ¿qué es lo que impide que se lleven a cabo otras formas de entender la evaluación por el profesorado de nuestra materia?

condiciona el tipo de conocimiento que debe ser afrontado en clase para poder incorporar procesos más simples, entre otras consideraciones. Además, el sistema de evaluación vigente tiene componentes de control social, clasificación, simplificación de la labor del profesorado,...Ante este cúmulo de limitaciones y desventajas que posee el sistema de evaluación, desde un punto de vista que pretende superar el reduccionismo y sustentar el desarrollo de un conocimiento artístico y una cultura visual crítica, es necesario que otros sistemas de evaluación se vayan abriendo paso, creando las condiciones profesionales y fortaleciendo una cultura escolar diferente a la hegemónica, en la que la evaluación cualitativa sea el sistema hegemónico.

El portafolios constituye otra alternativa más al sistema establecido, pues aglutina y proporciona un conjunto de posibilidades para el desarrollo de una evaluación cualitativamente significativa.

El portafolios consiste en

"...una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar los méritos y la prueba de su autorreflexión" (Arter y Spandel, en Klenowski, 2012:13)

16.6.1 Fortalezas potenciales del portafolios

De manera muy sintética, las ventajas que conlleva el uso de portafolios como una forma más entre las posibles, pero muy rica y sugerente, son las siguientes:

- Constituye un recurso que facilita el diálogo reflexivo entre estudiantes y docentes, de manera que permite destacar los aspectos de las experiencias de aprendizaje más positivas y revisar aquellos otros aspectos que pueden mejorar. Así, el proceso de evaluación se inscribe con naturalidad en la experiencia de aprender.
- Fomenta un modo holístico de abordar la evaluación, superando los condicionantes más negativos de la evaluación ordinaria: la reducción del conocimiento mediante su fragmentación en componentes minúsculos, la simplificación y la descontextualización de los saberes
- Mejora el conocimiento de los estudiantes de los objetivos y los criterios que ayudan a construir el conocimiento de la materia.
- Destaca los componentes cualitativos del aprendizaje antes que los estrictamente cuantitativos, es decir, favorece que el alumnado centre su atención también en *cómo* ha aprendido o *qué elementos* y operaciones ha puesto en juego para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, potenciando así modos de aprendizaje significativo.
- Insta a la autocrítica y la reflexión sobre el propio aprendizaje.
- Construye un andamiaje sobre el que el alumnado puede construir habilidades y aprendizajes metacognitivos de una manera más consciente. Al favorecer una mayor consciencia del proceso cognitivo, fomenta la autonomía en el aprendizaje y la toma de decisiones sobre aspectos tales como *qué quiero saber, cómo enfoco y organizo el proceso para asimilar ese conocimiento de una manera consistente*.
- Permite la revisión permanente en el desarrollo del proceso de aprender. Los objetivos y fines de la educación del arte y la cultura visual pueden ser compartidos por docentes y aprendices.

- Favorece una sensibilidad hacia la cultura crítica y la comprensión de lo que significa el conocimiento complejo del mundo.
- Constituye un soporte que posibilita la expresión y comunicación de aquellos alumnos y alumnas más reservados.

16.6.2 Limitaciones y riesgos del portafolios

Los problemas que pueden surgir en la consideración de los portafolios como modo de evaluación principal, derivan de su aplicación incorrecta o de la inadecuada comprensión de docentes o aprendices.

De manera resumida, enunciaremos algunos de los riesgos que amenazan una incorrecta aplicación del portafolios:

- El portafolios no es un cuaderno de clase que archiva apuntes y actividades; es ante todo un conjunto organizado de contenidos de diferente naturaleza, reflexiones sobre lo que inspiran o sugieren, incluyendo además los criterios que guían el análisis del proceso de aprender.
- El portafolios no es un cuaderno de artista, aunque también se incorporan trabajos, actividades imágenes, dibujos, recortes de periódico y reflexiones que surgieron en el proceso de creación de dichas actividades, o que nacieron en la fase posterior a la elaboración de las creaciones.
- El portafolios no es un diario que describe el desarrollo de la clase, sin embargo debería recoger todo tipo de información complementaria y sustantiva sobre el proceso de aprendizaje y sobre la naturaleza del conocimiento, dificultades, errores cometidos y modificados, hallazgos casuales, aspectos gratificantes, fotografías de las personas en acción,...
- El portafolios no es un cajón de sastre en el que se recogen todo tipo de objetos llamativos sin criterio, aunque debería incorporar imágenes, datos y todo tipo de artefactos visuales que pertenecen al entorno visual en el que se desenvuelven los aprendices y consideran al mismo tiempo que son valiosos porque les describe o porque les produce curiosidad. El portafolios es en este sentido una ventana al contexto visual propio: lo que se admira, lo que se usa, lo que se teme, lo que se aprecia, etc.

Desde la experiencia, uno de los mayores riesgos que implica el desarrollo de portafolios es la creencia de que es un “cuaderno de apuntes de plástica y otras cosas”, en el sentido de considerarlo un contenedor de “teoría” y de actividades e imágenes atractivas de periódicos y revistas. Está tan arraigado la calificación formal de cuadernos de apuntes (puntuación de la presentación y otros aspectos menores) entre el profesorado de todas las materias, incluido el de educación plástica y visual, que es realmente difícil que el alumnado asimile que un portafolios es diferente a un cuaderno de clase. Para conseguir que se comprenda la naturaleza del portafolios, es conveniente dedicar un tiempo suficiente en su desarrollo, enseñando además modelos de portafolios, para evitar así la reproducción de hábitos adquiridos previamente.

CAP. 17 LOS CURRÍCULOS INSTITUCIONALES CONVERTIDOS EN "JAULAS DE HIERRO"

"...así que es preciso cambiar algo...para que todo siga igual"
Giuseppe Tomasi de Lampedusa en El Gatopardo

17.1 LAS PRESIONES NORMALIZADORAS EN EL DESMONTAJE DE LA NATURALEZA PROCESUAL Y DIALÓGICA DEL CURRÍCULUM

Se están sucediendo profundos y continuos cambios en las últimas décadas en todas las esferas sociales, económicas, culturales y políticas de la sociedad. Estas modificaciones de todo signo se sustentan en sistemas de discursos, como el economicista, el tecnocrático o el crítico, que confrontan por conseguir espacios de acción e influencia. En el campo educativo, todas estas narrativas, con mayor o menor grado de influencia, tienen las intenciones de impulsar transformaciones en su ámbito de actuación, un currículum para la emancipación de los sujetos por ejemplo, y otros para mantener o reelaborar discursos más normalizadores o reproductores.

Los cambios en las normas legales constituirían uno de los momentos propicios para el debate curricular por las características reguladoras que tienen en sí mismo las leyes, aunque no debería ser el único momento de debate, pues en las sociedades complejas en la que vivimos el debate debería formar parte del funcionamiento habitual de las organizaciones e instituciones educativas.

Lo cierto es que en estos cambios estructurales, terminológicos y de discurso, subyacen grandes presiones que tratan de desmontar las bases humanistas (utilizamos aquí el término humanista en el sentido de búsqueda de un conocimiento integral y abierto a la realidad y no en su sentido idealista y universalista, que son problemáticos) y, sobre todo, socio-críticas del conocimiento, para encerrarlo en la tendencia mercantilista y tecnocrática.

17.1.1 Las dos caras de la dimensión institucional

Se acepta, en general, que los currículos oficiales influyen sólo parcialmente en las prácticas de la enseñanza, y que en las aulas, el que se implementa es el currículum en acción: el conjunto de criterios individuales, rituales, influencias de distinta naturaleza, normas, hábitos y tendencias didácticas consagradas por las ideologías pedagógicas dominantes, el *habitus* profesional. Pero la naturaleza de estas disposiciones no es estática, sino que actúa en determinadas direcciones, a veces contradictorias y opuestas, estableciéndose el currículum como un espacio de tensiones en la que el profesorado se va situando y respondiendo en función de cada contexto y de las dimensiones de las tensiones anteriores.

En este ámbito de negociaciones y conflictos, el currículum oficial constituye un condicionante que sobrevuela en las conciencias de profesoras y profesores. Es el marco legal y operativo en el que se basan también las editoriales para confeccionar sus libros de texto, que finalmente servirán de guía a gran parte del profesorado, por tanto, el currículo oficial deviene un artefacto de efectos sutiles.

Hay quien considera que cambios de las prácticas educativas llegarán de la mano de normas y decretos precisos, elaborados por las correspondientes Administraciones (Frades, 2013:12), aunque sea necesario también la participación de organizaciones educativas y de especialistas. Se sustenta esta perspectiva en una representación del cambio educativo cuyo factor desencadenante e impulsor del cambio es la norma y su poder instrumental, legítimamente constituido.

Puede ser ésta una creencia ingenua si considera la ley como el elemento central de cambio en los sistemas educativos, pero también podría constituir una narrativa que trata de mistificar la ideología que se oculta detrás de las medidas regulativas y las intenciones reproductoras de las administraciones, que tratarían de enmascarar los objetivos de control sobre el saber que se enseña y se aprende, a través de un aparato simbólico y un lenguaje vaciado de conocimientos para la comprensión.

Tanto las regulaciones curriculares que aconsejan las organizaciones internacionales, como los currículos oficiales en sus diferentes ámbitos territoriales de influencia, incorporan en sus declaraciones introductorias, conceptos como creatividad, modernización, calidad, autonomía de los centros y del profesorado, cultura crítica, la participación, etc.; sin embargo, al analizar en el capítulo 18 la estructura del sistema de enseñanza y aprendizaje, la organización del currículum, los reglamentos complementarios y otros signos normativos, veremos que estos conceptos se utilizan como señuelos en los discursos institucionales, sin que las prácticas que se llevan a cabo en las aulas y, en general, en los centros constituyan un elemento de preocupación para las mismas instituciones que han construido dicho currículum (Martínez Bonafé, 2013).

Las leyes educativas deberían construirse como el producto del diálogo democrático entre diferentes sectores educativos y académicos, reforzando siempre su fundamento dialógico y consolidando su orientación pluralista, en la que se debe adoptar como decisión general, un funcionamiento por consenso en la medida de lo posible, sin imponer ni prescribir de forma autoritaria. De esta manera constituirían una referencia que ayuda al desarrollo de la práctica, sin embargo su influencia se deja sentir en nuestro ámbito, sobre todo por su sentido limitador, cerrado e inflexible; afectando sobre todo al profesorado más dinámico e innovador, que debe dedicar parte de su actividad a buscar resquicios que ofrezcan posibilidades de intervenciones que desarrollen nuevas formas de comprender el entorno social y cultural, así como desarrollar un conocimiento crítico desde la visualidad.

En cualquier caso, nos tememos que las leyes orgánicas de la educación publicadas en las últimas décadas en nuestro país, que enmarcan el funcionamiento del sistema, se han orientado, aunque unas más que otras, por la senda de la tecnocracia educativa, no habiendo propiciado cambios profundos en las prácticas ni han desarrollado planes rigurosos de formación activa, para cambiar los discursos hegemónicos y las prácticas docentes.

17.2 LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES DEL CURRÍCULUM

En lo que se refiere a los diferentes currículos oficiales de la Educación Plástica y Visual, tanto en el ámbito de la Administración educativa estatal como en el ámbito territorial de Castilla y León, no reflejan en ningún caso el contexto de cambios sustantivos, ni recogen las aportaciones básicas de las investigaciones más sólidas. Aunque el currículum oficial no debe recoger el estado de confrontación ontológica, epistemológica e ideológica que se vive en la sociedad, sí debería presentar entre sus

cualidades la flexibilidad y la apertura necesarias para permitir la experimentación, la incorporación de nuevos lenguajes, nuevos planteamientos organizativos de espacios, tiempos y agrupaciones. Se crearían, creemos, redes de profesores más críticos pero más implicados, se generaría más exigencia hacia las administraciones pero también más ilusión, se propiciaría mucha más diversidad curricular pero más autonomía y creatividad.

Lo que ocurre actualmente, los currículos vivos, los que llevan cada uno de las profesoras y profesores en el aula, es en la mayoría de los casos el resultado de una lectura individualista, aislada, mejor o peor articulada, pero siempre expuesta al fragor de las múltiples tensiones dialécticas y batallas entre representaciones profesionales, teorías, condiciones contextuales y presiones institucionales. Además no existe una cultura asociativa en la que se compartan las incertidumbres o se discutan los retos. Tampoco son frecuentes las actitudes de apertura y problematización de lo que se presenta por las instituciones como "lo normal". Así, los currículos vivos, las prácticas docentes, suelen ser reproductoras y acomodarse a la letra impresa del BOE.

Son las terminologías empleadas en los textos oficiales las que nos informan, en un primer escalón, de los cambios educativos y didácticos que están enraizando en nuestro sistema educativo (y en los del resto de Europa) desde hace décadas, aunque sabemos que es preciso realizar los oportunos filtrados interpretativos, pues, en general, los redactores de currículos de las administraciones, desde posiciones generalmente ideologizadas y ocultadas, suelen utilizar con relativa frecuencia estrategias de apropiación del lenguaje específico y didáctico, con significaciones diferentes a las de su uso en su contexto original, con la intención de vaciarlas de contenido y cambiar sólo las apariencias.

En otras ocasiones, con el pretexto de la actualización, se incorporan en el texto legal términos que circulan en otros territorios o en otros ámbitos pedagógicos y políticos, que son intencionadamente ambiguos, con una carga simbólica profunda. Este neo-lenguaje no se incorpora necesariamente a las expresiones que utiliza el profesorado, aunque sí que influye a la larga en las prácticas docentes de manera sutil, por ejemplo en la aceptación de lo que se supone que es eficacia educativa, puesta en práctica a partir de la simplificación y fragmentación de los contenidos conceptuales, evaluados (calificados) a partir de múltiples exámenes en los que sólo se activa la memoria reproductora. Al final, cuando los resultados de las diferentes "evaluaciones", exámenes o reválidas aplicados a las asignaturas que se consideran "claves", son publicados y comparados, es cuando se produce una cierta rivalidad o competencia entre centros, departamentos y profesores por no quedar por debajo de un nivel establecido socialmente, a partir del cual los alumnos y centros que se sitúan por debajo quedan estigmatizados, condicionando así la enseñanza y los aprendizajes de estas materias de manera directa. En estas evaluaciones no se consideran los contextos sociales ni culturales, ni los objetivos actitudinales, ni ningún saber que sea complejo o no sea cuantificable.

Esta ideología también influye en la construcción de las representaciones sociales y profesionales de la educación artística, tanto en la dimensión estructural y política, como en la dimensión simbólica y en las prácticas docentes. En primer lugar, se ha instaurado sutilmente, entre los miembros de la comunidad educativa, una manera de "valorar" la necesidad de su incorporación en el currículum en este momento histórico.

El criterio seguido para asignar importancia curricular es su *valor de cambio* en el mercado laboral. Desde este punto de vista, los contenidos, habilidades y actitudes que se desarrollan en la educación artística no se encuentran entre las que supuestamente favorecen una rápida incorporación a la vida laboral. Además, como la Educación Plástica y Visual tiene por objeto fomentar la sensibilidad estética, enseñar a mirar, y éstas son facultades que, según las creencias más extendidas, se tienen o

no se tienen, la materia constituye una pérdida de tiempo en un momento en que se necesitan más horas de matemáticas o de tecnología o de inglés, para competir mejor en una economía globalizada muy exigente. Por último, es una materia en la que la evaluación de sus objetivos más importantes, como pueda ser el desarrollo de la creatividad, es de muy difícil cuantificación, le hace sospechosa de pertenecer al ámbito de lo complejo, lo emocional, de lo poco manejable.

Por lo que se refleja en la organización horaria asignada a la Educación Plástica y Visual en la LOMCE, parece que han sido todos estos criterios los que se han manejado para que la materia se haya convertido como una materia residual y optativa en todos los cursos de la ESO, como abordaremos en el último apartado de este capítulo.

17.3 EL CONCEPTO DE *COMPETENCIA BÁSICA* COMO CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL INTENCIONADAMENTE AMBIGUA, REDUCTORA Y MECANICISTA DEL CONOCIMIENTO.

Uno de los conceptos didácticos que se han puesto en circulación a mediados de la primera década de este siglo es el constructo "*competencia básica*", nos fijaremos en él en este apartado para ejemplificar su uso burocrático y su utilización en un doble sentido. El término tiene su origen en la formación profesional reglada (Hutmacher, 2003), su naturaleza cognoscitiva tiene, por tanto, un fuerte componente de conocimiento práctico, pues se aplica como un "saber hacer" en un contexto dado, reduciendo los otros componentes que forman parte de los conocimientos necesarios para la comprensión social, cultural, de uno mismo y de los otros, propios de la enseñanza obligatoria.

El "saber hacer" de las competencias básicas se asocia, por cierto, con el "saber hacer" clásico de las directrices para la enseñanza de la Educación Plástica y Visual; dicho término era uno de los dos pilares en los que se apoyaba la metodología que se aconsejaba en el currículo oficial del Estado, ya desde la publicación de la LOGSE (1990); el otro pilar consistía en un "saber mirar". El "saber hacer" ponía el énfasis de la enseñanza-aprendizaje en los procedimientos, suponiéndose siempre que no se referían a los procedimientos cognitivos generales como analizar el entorno visual, interpretar la cultura visual, comprender el funcionamiento de la sociedad a través de la visualidad, etc., sino que se refería más bien a procedimientos y técnicas plásticas y gráficas, que dominaban gran parte de la programación de aula.

El término "competencia" es muy útil para la ideología del gerencialismo y la performatividad burocrática, aprovechando su ambigüedad o, mejor dicho, su doble sentido. Así, las agencias administradoras y sus estudios legitimadores, realizados por expertos que han sido elegidos por el poder político dominante, amplían el campo de las funciones reguladoras y de control, al incorporar en los textos reglamentistas y normativos todo el rosario de términos técnicos y "prestigiosos", asociados a la eficacia educativa y a una ideología "modernizadora" que pretende incorporar a usuarias y consumidores a la exigente "sociedad del conocimiento", término invocado para justificar todo tipo de novedades, sin que se hayan producido los debates profesionales ni las explicaciones oportunas.

También circulan en contextos académicos los estudios analíticos que destacan el potencial transformador de los nuevos paradigmas pedagógicos que se están implementando en los sistemas educativos de la Unión Europea, sobre todo constructos como el que estamos utilizando como ejemplo, las *competencias básicas* (Giráldez, 2007:23). Este concepto tendría un gran potencial para integrar diferentes componentes cognoscitivos (contenidos, habilidades y actitudes) así como una concepción transversal del conocimiento aplicado a situaciones reales, que necesitan los aprendices

para desarrollar subjetividades autónomas y críticas en las sociedades complejas en la que vivimos (Noguera, 2005:13).

Posiblemente, las propuestas iniciales de organizaciones como la FREREF (Fundación de las Regiones Europeas para la Investigación en Educación y Formación) y de una parte de los especialistas educativos que han coordinado los trabajos de concreción y desarrollo de este concepto, por ejemplo Hutmacher (2003), tenían intenciones de asentar las bases de la propuesta en una perspectiva de cambio educativo, en el sentido de avanzar hacia una concepción de la educación inclusiva para la comprensión crítica de la realidad, la creatividad y la autonomía de los sujetos a través de un planteamiento de conocimiento muy integral y funcional.

Sin embargo, nos tememos que el poder de la ideología socio-política dominante, como era previsible, ha impuesto una vez más una de sus estrategias más comunes: la apropiación del concepto por las instituciones burocratizadas y tecnocráticas (de Vita, 2012:23) para vaciarlo de su intencionalidad inicial, el cual presentaba avances sugerentes, potencialmente transformadores, de ruptura con la tradición instruccional. Finalmente, creemos que el concepto lo han situado en el ámbito de la competitividad económica y la profundización en los roles de consumidor/a-productor/a, que sustituye a los de ciudadano y ciudadana.

Aunque no reconoce directamente la deriva burocrática y utilitarista respecto de la propuesta inicialmente elaborada, el propio Hutmacher (2003:7, 16) se muestra, en parte, crítico con la evolución de los compromisos de los estados miembros de la UE, y con los procesos llevados a cabo para detectar aquellas competencias básicas que no se incorporaron a las inicialmente aceptadas en la Conferencia de Lisboa: lenguaje, cálculo matemático, competencia científico-técnica y competencia para comunicarse en un segundo idioma, cuestionando finalmente algunas formulaciones concretas.

Para terminar con el ejemplo, es preciso manifestar que el debate sobre su potencial real para el cambio en las condiciones institucionales específicas, y su posible recuperación para transformar la concepción del saber, sigue activo.

17.4 LIMITACIONES E INFLUENCIAS DE LOS DIFERENTES MARCOS ORIENTATIVOS Y PRESCRIPTIVOS. LAS INSTITUCIONES INTERNACIONALES Y EUROPEAS

En la construcción del currículum oficial participan diversos actores institucionales, a partir de su poder legislativo y ejecutivo, y desde su influencia indirecta, a través del poder simbólico que acumulan, por lo tanto, para comprender el conjunto de vectores y tensiones que actúan sobre el currículum de la educación artística es preciso tener en cuenta a estos agentes que intervienen en la orientación de las normativas didácticas. Nos referimos a las instituciones europeas e internacionales.

17.4.1 El ámbito institucional. La presión neoliberal a través de la OCDE

Los cambios exigidos desde estas instancias determinan en parte la legislación curricular, implementándose decretos y normas que ordenan y guían los currículos en todos los ámbitos territoriales. Es el caso de las recomendaciones y las directivas de la Unión Europea sobre las habilidades cognitivas y prácticas que deben desarrollar los jóvenes europeos [por ejemplo, Consejo Europeo, 2000; Eurydice 2002, 2010 (sobre educación artística y cultural en el contexto escolar) y 2012; Comisión de las Comunidades Europeas 2006]. Desde estos poderes públicos se insta a los gobiernos

correspondientes a la transposición de las directivas y programas educativos que, aunque deberían ser analizados con detenimiento y problematizados, constituyen la materia prima con la que se elaboran los currículos territoriales, además de otras disposiciones y representaciones que conforman los discursos y leyes oficiales de educación artística.

En el ámbito internacional, la OCDE marca el paso a otras instituciones y estados de manera sutil e indirecta, al utilizar un instrumento de análisis estadístico que compara los resultados entre los diferentes países mediante evaluaciones externas en las materias que denominan instrumentales, es el *Programme for International Student Assessment*, más conocido como “Informe PISA”, (PISA. Informe Español, 2012), que ya hemos mencionado anteriormente. El poder de influencia de este aparato estadístico es enorme: está logrando que se modifiquen las estructuras educativas y curriculares de los estados, además de las mentalidades de los agentes que intervienen en el sistema, pues se van aceptando gradualmente las disposiciones y construcciones teóricas que informan las prácticas en el aula: el individualismo y la competitividad, la evaluación como control, el poder autoritario, la concepción del conocimiento por su valor de cambio (títulos) y no por su valor de uso, etc.

La OCDE ha priorizado, entre sus objetivos de desarrollo educativo de los estados miembros, aquellos que “fomentan” el desarrollo económico y educan para “adquirir competencias” que sean “útiles y prácticas” (lo que ahora se denomina “saber hacer”) para que el alumnado se acomode perfectamente al mercado laboral, aprendiendo las habilidades y “conocimientos prácticos”, según lo entienden los pedagogos y demás especialistas del organismo internacional. Así, esta institución reduce, por la vía de los consejos, orientaciones y evaluaciones, las funciones de la educación a sus aspectos de formación científico-técnica y de inserción en el mundo de trabajo desde edades muy tempranas, dejando las otras materias, las que desarrollan una formación integral, crítica y comprensiva del mundo como la educación artística y de la cultura visual, arrinconadas en el currículum.

Enmascarada tras un lenguaje que parece preocuparse por las problemáticas socioeducativas, a las que pretende dar solución desde la competitividad y la tecnología gerencial y performativa (Luengo y Saura, 2013:139), la ideología política y pedagógica del enfoque que comentamos hunde sus raíces en el neoliberalismo (Ball, 2003; Hernández, 2006b; Giroux, 2003:28, Giroux 2001:45; Giroux, 1997:265), hegemónico en el contexto político internacional en las últimas décadas, que está penetrando de manera sutil y subrepticia en todas las estructuras sociales y culturales.

Manejando el lenguaje publicitario con suma eficacia, la concepción social dominante, con metáforas del tipo “economía basada en el conocimiento” (de Vita, 2012:34), asociadas al prestigio del saber pero utilizadas en el discurso con un doble sentido, ha conseguido que los sujetos de la comunidad educativa vayan aceptando el vaciado de los componentes del currículum que no resultan “útiles” desde una racionalidad instrumental, es decir, la cultura integral, la creatividad, el pensamiento crítico y abierto, etc. Se fortalece así los conocimientos ubicados en el rígido círculo de lo instrumental y lo formal, es decir, dirigidos por una forma de instrucción que hace de la reproducción su práctica natural.

Además, desplaza la enseñanza hacia un modelo gerencial tomado de la empresa, con diversas prácticas que individualizan las prácticas del profesorado, evitando por ejemplo especificar medidas para facilitar la reflexión y autoevaluación colectiva, los proyectos comunes, etc. pero, por el contrario, introducen las evaluaciones individuales en base a un protocolo por resultados numéricos, simplificadores de la realidad educativa y legitimadores de una mentalidad tecnocrática (Luengo y

Saura, 2013:139). La obsesión por la eficacia (en su sentido empresarial) está consiguiendo cambiar el discurso y la subjetividad del docente: si en las últimas décadas del siglo anterior se logró que un sector significativo del profesorado abandonara la centralidad de los contenidos en el proceso de enseñanza, para concentrarse en las relaciones, en los procesos, en la diversidad y en la inclusión, ahora está ganado terreno la evaluación para la clasificación y la enseñanza para conseguir pasar pruebas y reválidas realizadas por instituciones externas.

Esta deriva reductora y anticomprendensiva ha logrado la aceptación acrítica de un sector importante del profesorado, el cual, forzado a ubicarse en una perspectiva de lo inmediato, quizás agotado por los frecuentes discursos retóricos y burocráticos de las instituciones educativas, no percibe las consecuencias nefastas para la cultura del aprendizaje en general, y para la cultura visual en particular.

Las evaluaciones externas de los sistemas educativos constituyen herramientas necesarias para el cambio y la calidad si sus principios, sus finalidades y sus métodos se dirigen a la mejora progresiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la consecución de relaciones educativas basadas en principios democráticos y a la consolidación de valores sociales, culturales y políticos desde un enfoque de desarrollo fundamentado en la comprensión integral de la persona y en los Derechos Humanos (de la primera, la segunda y la tercera generación). Ahora bien, si el único valor que se impone es el desarrollo económico (desde un punto de vista mercantil) se corre el peligro de reducir la educación a contenidos y procedimientos “útiles”; desde este discurso, por tanto, sobraría todo conocimiento que no sea aplicable desde el punto de vista productivista o el que no se construye desde la experiencia, con un sentido de crecimiento social y personal (de Vita, 2012, 30).

En este sentido, también el profesorado de la educación artística y de la cultura visual puede verse impregnado de un cierto “espíritu técnico” y organizar currículos para que el aprendizaje se reduzca a un “saber hacer” artefactos y manualidades, basándose en un enfoque instruccional de procedimientos, es decir, enfocado al conocimiento de técnicas gráficas aplicadas al diseño: logotipos, carteles, manejo de programas informáticos, etc., olvidando las finalidades más necesarias e importantes del área artística: la comprensión crítica del entorno visual, la construcción de identidades ciudadanas desde la visualidad y el desarrollo de conocimientos para la creación.

Desde un punto de vista epistemológico y metodológico, el instrumento de análisis PISA se ha construido a partir de una racionalidad instrumental, en el que sólo comparan resultados cuantitativos de pruebas descontextualizadas (aunque han corregido en las últimas algunos textos de las cuestiones que solicitaban a los alumnos, ante las críticas que ha suscitado), pues no consideran factores sociales ni culturales, sorteando de esta manera el fin más importante de la evaluación, la reflexión dirigida a la mejora general del sistema, pero atendiendo a los principios educativos y a los valores de desarrollo social y cultural de toda la ciudadanía.

Los efectos indirectos del Informe PISA están siendo demoledores para las orientaciones didácticas que sustentan su acción en dimensiones alternativas a las normalizadas, por ejemplo la interdisciplinariedad, el conocimiento para la comprensión, el orientado a la construcción y extensión de un pensamiento crítico y creativo, el enfoque basado en los proyectos etc. Los administradores educativos, inspectores, directores de los centros y un sector importante del profesorado y de madres y padres de alumnos están ahora obsesionados por las comparaciones, por la demanda de más horas de matemáticas, ciencias e inglés (a costa de áreas como la artística), por la imitación de realización de exámenes, entendidos como una necesaria carrera de obstáculos para calificar y clasificar a el

alumnado, aumentando compulsivamente el número de exámenes con la intención de crear un “contexto preventivo” del fracaso, mediante controles y filtros selectivos.

Al final, lo que se consigue es fragmentar el conocimiento (Imbernón, 2006:76) en segmentos sin sentido cultural y personal, además de considerar los procesos educativos como un sistema para enseñar a aprobar exámenes, memorizando contenidos y abordando el conocimiento de manera mecanicista, cuyo efecto es su nula integración en el saber significativo y funcional, y su olvido rápido. En este contexto tan competitivo, la educación artística y visual la entienden algunos miembros de la comunidad educativa y gran parte de los administradores educativos como una rémora.

17.4.2 Las orientaciones de la UNESCO

Otra institución internacional como la UNESCO y sus organismos dependientes como la OIE (Organización Internacional de Educación), más consciente de la multidimensionalidad de la educación y de su naturaleza integral y compleja, tienen menos influencia que la OCDE. Los documentos más conocidos, el “Informe Faure”, publicado con el título “Aprender a ser” en 1972; el “Informe Delors” o “La educación encierra un tesoro”, de 1996; y el magnífico “Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro”, coordinado por Edgar Morin y presentado en 1999, constituyen referencias cuya influencia ha sido notable al contribuir a la equidad de los sistemas y, en lo que a nosotros nos afecta, a un cierto reconocimiento del valor de la educación para el arte y la cultura en contextos diversos.

En general, se reconoce el impulso de la UNESCO para el desarrollo de la educación artística en los currículos oficiales, como así se ha puesto de manifiesto en las Conferencias Mundiales celebradas en Lisboa (UNESCO, 2006) y en Seúl. Ambas confirmaron la necesidad de trasladar a los Estados Miembros como a la sociedad civil y a los especialistas y docentes la importancia de la educación artística en la educación integral de las personas, así se pone de manifiesto en la *Hoja de Ruta para la Educación Artística* (UNESCO 2006).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos colectivos para el reconocimiento del valor de la EA a través de las citadas Conferencias y publicaciones, nos tememos no han pasado de ser hitos muy apreciados por los especialistas más comprometidos, pero relegados y olvidados por los Estados Miembros.

17.4.3 El marco supranacional con más influencia directa: el Consejo y la Comisión Europea

Las políticas educativas impulsadas por la Comisión Europea y el Consejo Europeo han ido deslizándose progresivamente hacia planteamientos políticos que toman como centralidad de sus acciones generales la competitividad económica y la eficacia gerencial en la organización de los sistemas públicos, introduciendo prácticas análogas a las empresariales, vinculando los demás objetivos sociales y educativos a estas funciones. Han creado el eufemismo “economía del conocimiento”, el cual ha tenido un gran éxito, pues ha conseguido que el sistema económico haya impuesto su racionalidad instrumental al desarrollo educativo y cultural. La racionalidad práctica propia del sistema educativo a sucumbido al juego que las fuerzas económicas y tecnocráticas imponen, de manera que éstas lo puedan controlar y adaptar a sus intereses (Ball, 2003:90) implementándose para ello la mentalidad *performativa*, tanto en el profesorado como en los equipos directivos e inspectores.

La lucha (competitividad, competencia) por crear, producir y vender productos y servicios en el mercado sería entonces el objetivo fundamental al que deben plegarse todos los subsistemas sociales, entre los que se encuentra la educación. Esta competitividad se transfiere al sistema educativo a través de diferentes tecnologías que actúan en la relación conocimiento-poder (Luengo y Saura, 2013:142), como pueden ser la introducción de la evaluación con fines comparativos, la fragmentación de los saberes, la priorización del conocimiento científico-técnico, más descriptivo y neutral, la reducción a "lenguaje" de las materias críticas, etc. Así, si un factor de mejora de la competitividad es la innovación tecnológica, los sistemas educativos de los estados miembros deberán organizar sus estructuras y recursos (currículos) para fomentar mentalidades competitivas y tecnocráticas, evaluaciones por resultados, en las que las personas son reducidas a números, etc., todo ello a costa de, una vez más, la educación integral.

De esta manera, la "sociedad del conocimiento" ha devenido en un sucedáneo, en una envoltura con la que introducir y consolidar la ideología mercantilista, en un contexto de crisis social que resulta muy favorable para que sea aceptada la dependencia de la educación respecto de la economía, dejando, por la vía de los hechos, la educación integral de los sujetos en un segundo término. Esta es la intención explícita que se recoge en documento marco "Estrategia de Lisboa" (Consejo Europeo, 2000). La terminología empleada, las prioridades establecidas, los recursos y las estructuras organizativas giran casi exclusivamente en torno al desarrollo económico, olvidando las funciones sociales y culturales de la educación. Así, en la parte de declaración de objetivos, en el punto 5, el citado documento de Lisboa insta a los Estados miembros a comprometerse en una...

"...estrategia global dirigida a:

- preparar el paso a una economía y una sociedad basada en el conocimiento mediante la mejora de las políticas relativas a la información y de I+D, así como mediante la aceleración de la reforma estructural a favor de la competitividad y la innovación, y la culminación del mercado interior;*
- modernizar el modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la lucha contra la exclusión social;*
- mantener las sólidas perspectivas económicas y las expectativas favorables de crecimiento mediante la aplicación de medidas políticas macroeconómicas adecuadas".*

No debe olvidarse que, aunque la Estrategia de Lisboa trataba de desarrollar un modelo de desarrollo económico, ésta es su finalidad principal, son la estructura de la educación formal y continua sus objetivos prácticos en los que más decididamente pretendía intervenir, como de hecho está logrando. Así se establece en los artículos 24 a 34. Por ejemplo, el artículo 25 establece:

"Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, el fomento de la adquisición de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones."

La Estrategia de Lisboa se consolidó en los Consejos Europeos de Estocolmo y de Barcelona de los años 2001 y 2002 respectivamente, siendo en este último donde se aprobó la ampliación de las competencias básicas hasta ocho, concretándose una de ellas como la competencia del conocimiento y valoración de las expresiones artísticas y culturales, pero asociándola a otras dos competencias que constituyen su verdadero sentido: el desarrollo del *espíritu emprendedor* y el *aprender a aprender* para adaptarse mejor a los cambios continuos de los sistemas económicos.

El esfuerzo realizado por algunas instituciones y especialistas que impulsaron inicialmente unas propuestas para el cambio de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tendieran hacia la comprensión de la complejidad del mundo sin renunciar a la equidad, son pesimistas respecto a los compromisos reales de los estados europeos para poner en marcha las concepciones nuevas de organización de los currículos, como reconoce el propio Hutmacher (2003), presidente de la FREREP y uno de los expertos a los que ha acudido la Comisión Europea para coordinar los trabajos de implementación y adaptación de las nuevas propuestas educativas en la Unión Europea. Este investigador expone con cierta ironía que la Unión “...*juega con la ambigüedad de ciertos conceptos...*” (final del segundo apartado, pg. 6-7) lo que le permitiría aceptar diferentes posicionamientos tanto de las propias instituciones europeas como de los estados miembros tomados unilateralmente. Los apartados 3º y 4º del mismo documento constituyen sutiles quejas que, aunque centradas en la descoordinación y la variabilidad de concepciones de los distintos ministerios europeos, expresan la escasa voluntad de introducir cambios significativos en las concepciones del conocimiento, de los métodos de enseñanza y aprendizaje, en las formas de evaluación y en la organización general de los sistemas educativos.

En cualquier caso, el espíritu de la Estrategia del año 2000 sigue latente en los diversos documentos posteriores de la Comisión y del Consejo de Europa, pues aunque se han matizado y concretado en propuestas interesantes como puede ser el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005), lo cierto es que su transposición a los currículos de los estados ha cambiado poco el panorama general de la educación artística y visual, pues se sigue considerando un área subalterna o complementaria, por lo menos en nuestro país, como lo evidencian las estructuras horarias y los desarrollos curriculares.

17.4.3.1 El estudio de EURYDICE sobre la organización de la enseñanza de la educación artística en Europa.

Se han realizado estudios comparativos en los distintos países europeos, financiados por el Consejo de Europa (Eurydice 2009), en la que se expone en el bloque introductorio la importancia del desarrollo del conocimiento del arte y la cultura. El estudio es interesantísimo, pues constituye el primer gran análisis en el que se muestran los contrastes y los elementos comunes de las diferentes estructuras curriculares, las organizaciones horarias, los enfoques generales etc. Es difícil realizar, a partir de los datos del estudio, interpretaciones de las bases didácticas que subyacen en los currículos analizados, pero deja entrever las tendencias que se desarrollan, las cuales tienen muchos puntos en común debido a la organización del currículum: aunque los objetivos educativos asignados a la educación artística han aumentado en los últimos años, sin embargo el peso de la estructura horaria es de los más reducidos en el conjunto de las materias, y esto es bastante común en todos los países miembros.

“Taggard et al. (2004) encontró que, de los 21 países/Estados de su estudio internacional, casi todos tenían objetivos iguales para la enseñanza artística, del tipo: desarrollar las competencias artísticas, el conocimiento, la comprensión y la práctica de las diversas formas de arte; aumentar la comprensión cultural; compartir experiencias artísticas; y convertirse en consumidores y participantes del arte bien formados. Pero, además de estos resultados artísticos, en la mayoría de los países se esperaba de la educación artística que tuviera resultados en la esfera personal y sociocultural (como la confianza y la autoestima, la expresión individual, el trabajo en equipo, la comprensión intercultural y la participación cultural). En particular, en los objetivos relativos a la educación artística se aprecia claramente un nuevo enfoque sobre la creatividad (a menudo en relación con su importancia respecto a la innovación) y sobre la educación cultural (en relación tanto con la identidad individual como con la promoción de la comprensión intercultural). (Euridyce: Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa. 2010:9)

“...se llevó a cabo un estudio sobre educación artística en Europa (Robinson, 1999) que concluyó que, aunque todas las declaraciones nacionales de política sobre educación subrayan rutinariamente la importancia de la dimensión cultural y la necesidad de promover las capacidades artísticas y creativas de los jóvenes, en la práctica, tanto el estatus como la oferta de la

educación artística tienen bastante menos relevancia". (Euridyce: Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa. 2010:9)

El estudio continua con el análisis comparativo de diversos aspectos didácticos. Llama la atención que aspectos relevantes como la evaluación en la educación artística de los países miembros, pudiendo mostrar una cierta diversidad debido a la complejidad y amplitud de perspectivas, son en la práctica muy coincidentes, evaluando a partir de la calidad de los trabajos artísticos que se les solicita a los estudiantes.

Los estudios comparativos son necesarios y oportunos para interpretar la realidad instaurada, las tendencias implementadas y la posible búsqueda de espacios de acuerdo y negociación. Sin embargo, tenemos poca confianza en que estos estudios se utilicen para la mejora de los currículos y las estructuras de soporte de la educación artística. Creemos que estos estudios tienen su origen en un cierto voluntarismo y en una escenificación de un supuesto interés de los responsables de la educación europeos por la educación artística y cultural. Complementamos esta afirmación con la comprobación de que los documentos que tienen un carácter normativo, es decir, los currículos oficiales de las comunidades autónomas, muestran los verdaderos objetivos, de naturaleza economicista y tecnocrática. Así, el desarrollo de la creatividad se asocia sólo a la innovación empresarial y el "emprendimiento", y el *aprender a aprender* lo relacionan con la capacidad de adaptación a un mercado muy dinámico y competitivo, en el que los individuos cambiarán muchas veces de puesto de trabajo, por lo que deberán adaptarse con mucha rapidez a esta movilidad laboral, social y personal permanente. Por ejemplo, en las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo a los Estados miembros (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006), se manifiesta, prácticamente en casi todas las recomendaciones, la dependencia de la educación inicial y la permanente del desarrollo económico, matizada mínimamente por la incorporación de un "aprendizaje complementario".

En los puntos justificativos de la presentación, que como todas las introducciones a las leyes son más retóricos y voluntaristas que aplicables, se habla de promocionar una educación permanente que desarrolle el conocimiento intercultural, la tolerancia y los valores, pero lo expresa en un solo apartado de los 14 que figuran en el documento.

Traemos como ejemplo representativo el apartado (1) de la parte introductoria, que resume lo que estamos explicando. En el mismo se establece que:

... un marco de referencia europeo debía definir las nuevas cualificaciones básicas que debe proporcionar el aprendizaje permanente como medida esencial de la respuesta de Europa ante la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento.

PARTE V

ANÁLISIS

CAP. 18 ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM VIGENTE EN CASTILLA Y LEÓN Y APROXIMACIÓN AL ESTABLECIDO EN LA L.O.M.C.E.

En cada herramienta hay inscrita una tendencia ideológica, una predisposición a construir el mundo de una manera y no de otra, a valorar una cosa más que otra, a desarrollar un sentido o una habilidad o una actitud más que otros.

Neil Postman

18.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como tendencia general, los currículos oficiales de la educación artística y visual, referidos a la etapa de los 12 a los 16 años, han cambiado sólo aspectos parciales desde 1975, en el que se publicó el Plan de Estudios de Bachillerato (Orden de 22 de marzo), que responde al desarrollo normativo de la Ley General de Educación, por la que se regulaba los contenidos del bloque denominado “Formación estética” al que pertenecían las asignaturas de “Dibujo” y “Música y actividades artístico-culturales” En dicha norma, los contenidos se organizaban fundamentalmente en torno a la enseñanza-aprendizaje de técnicas y procedimientos gráficos y artísticos y de diseño técnico, conocimientos éstos que, en general, eran enseñados y aprendidos a partir de la realización de láminas.

Los objetivos de este currículum de educación artística pretendían dos cosas: por una parte conseguir el desarrollo de la capacidad expresiva de los alumnos a través del dibujo, mejorando de paso su sensibilidad estética según los redactores de la ley, y, por otra parte, preparar a los alumnos para las nuevas demandas de la sociedad industrializada que se estaba fraguando, con la introducción del dibujo técnico y el diseño aplicado.

Las novedades curriculares llegaron con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), éstas fueron principalmente la comprensión del arte desde el enfoque de la percepción visual, pero manteniéndose aún como una superestructura el conocimiento práctico y las técnicas artísticas para una supuesta autoexpresión del individuo, y la aproximación al entorno visual desde la teoría de la comunicación. Por primera vez se introducía en las aulas el análisis de la imagen, aunque desde un punto de vista exclusivamente formal.

Sin embargo, un sector amplio del profesorado siguió desarrollando unas prácticas que seguían en gran parte esquemas de la época anterior, incorporando algunos aspectos del nuevo currículum; éste se ignoraba o se asumía, sin reflexionar sobre la idoneidad formativa de los aprendizajes que necesitaba el alumnado en el contexto social y cultural en el que se desenvolvían.

Hay muchas causas que explican estas maneras de responder del profesorado ante los cambios curriculares, pero creemos que dos de las razones que subyacen inciden de forma rotunda: por una parte, la ausencia de una cultura del debate educativo, social y cultural, que sea reflexiva y crítica, y por otra parte, una falta de formación didáctica (adecuada) del profesorado de artes y cultura visual.

En cualquier caso, queremos constatar que una parte del profesorado se ha sabido salir de este estrecho camino didáctico y ha construido, junto con los aprendices, procesos de enseñanza y aprendizaje realmente interesantes y enriquecedores, al margen de los currículos oficiales, aunque es preciso admitir que estas iniciativas tienen poca trascendencia educativa, pues dependen del voluntarismo y mantienen la idea de la profesora o del profesor aislado en su aula, lo que no contribuye a transformar el currículum, ni la didáctica, ni la cultura de la reflexividad crítica y mucho menos el sistema educativo.

En nuestro país, las leyes generales de educación, establecidas y promulgadas por los gobiernos de turno, organizan una parte de los currículos de las materias, lo que se ha dado en llamar “enseñanzas mínimas”, la cual comprende los objetivos generales, las competencias básicas, una parte amplia de los contenidos y los criterios de evaluación. En el artículo 6 de la LOE (2006) se establecía que los contenidos mínimos definidos y organizados por el Estado para las comunidades autónomas que no tienen lengua cooficial representarán el 65 % del horario general del alumnado; el resto corresponde establecerlo a cada comunidad autónoma, aunque se prevén mecanismos de coordinación entre los territorios y el Estado. El currículum de la LOMCE, promulgado en el R.D. 1105/2014 de 26 de diciembre (BOE de 3 de enero), indica el mismo porcentaje regulatorio. Lo analizaremos en otro apartado de este mismo capítulo.

La autonomía de los centros, en lo que respecta al funcionamiento normalizado, estaba limitada en la LOE, pues se les permitía sólo el desarrollo y el complemento de los contenidos del currículum, aunque en el artículo 120 de la citada ley, los centros podían presentar para su aprobación cambios curriculares y experimentaciones. En la LOMCE como veremos, aunque se admite también el concepto de la autonomía de los centros para pequeños cambios, se condiciona la aceptación de dichos cambios a la “rendición de cuentas” por los “resultados académicos” obtenidos, esta nueva situación permite pensar que actuará como freno de propuestas elaborados por los Centros (por si no estuvieran condicionados ya por rituales, presiones burocráticas, por el gerencialismo o por *habitus* social y profesional).

18.2 BREVE DESCRIPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN DEL CONTEXTO NORMATIVO GENERAL Y DE SU INFLUENCIA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Es en 1990, con la promulgación de la LOGSE, el currículum de la educación artística y visual se modificó parcialmente con la introducción de dos bloques temáticos nuevos: los dos bloques de contenidos se concretaron en la introducción del concepto de lenguaje visual y su comprensión desde la teoría de la comunicación y la semiótica, y el análisis de imágenes; éstas podían ser artísticas o pertenecientes al mundo de la publicidad, el cine, el cómic, etc. Estos bloques de contenidos ocupaban un espacio reducido en el currículum respecto a los otros contenidos, los tradicionales, que se mantenían en gran parte. La concepción general que inspiraba el currículum era la de la percepción visual, pero desde un enfoque muy sintáctico. Estas novedades estaban materializadas en un manual que ejerció de “guía espiritual” de las programaciones de aula para una gran parte de los departamentos de Artes Visuales de la última década del siglo pasado, pues este texto se envió por el Ministerio a los centros como una medida de “actualización” de los programas de la educación artística y visual; nos referimos al manual “Educación Plástica y Visual” de Lucía Lazotti (1994).

También la LOGSE intentó cambiar la metodología, al menos en el papel, proponiendo dos estrategias metodológicas: “saber hacer” y “saber ver”, aunque en la práctica, el “saber ver” se interpretó de manera reducida, alfabetizadora antes que global, es decir, como el análisis de los

elementos y la composición de la imagen. Además, como el texto legal no indicaba nada al respecto, el análisis no se ampliaba a una interpretación más integral, estética y cultural de la imagen, renunciando así a la incorporación de significados simbólicos y ocultos, lo que hubiese ayudado a una comprensión crítica del entorno y de la sociedad a través de sus artefactos visuales.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se reducía, en general, al análisis de algunas imágenes artísticas, sobre todo de su composición, y la elaboración de láminas, las cuales podían consistir en la copia de un modelo en el que se introducían pequeños cambios, por ejemplo pintar con la técnica del puntillismo un paisaje (ver vídeo nº 9), o bien una lámina en la que se solicitaba la aplicación de un concepto o teoría, por ejemplo la realización de un círculo cromático. Estas actividades no serían necesariamente negativas, desde el punto de vista didáctico, si se enseñaran como unos aprendizajes básicos, reducidos en el tiempo, y constituyeran el soporte de unos aprendizajes posteriores, más complejos desde el punto de vista estético y cultural. Lo que no tenía, ni tiene, mucho sentido es que el diseño y desarrollo curricular que comentamos se asuman como la única forma de organizar los aprendizajes de la materia.

Por otra parte, como los aprendices no tenían interiorizada una estructura cognitiva a la que vincular los nuevos conocimientos de la interpretación de la imagen (historia básica de la imagen desde la cultura, estilos estéticos asociados a la historia de la visualidad, retórica visual, etc.), como plantean cognitivistas como Ausubel (en Pozo, 1999.209), era preciso desarrollar esta estructura desde los fundamentos básicos, lo que exigía una consciencia previa de esta circunstancia, así como una voluntad firme en incorporarla a un currículum estructuralmente muy consolidado, con excesivos conocimientos prácticos pero poco significativos, y con escaso margen temporal para su tratamiento. Además había que tener en cuenta las resistencias profesionales en el seno de los Departamentos, incluso de oposición en algunos casos.

Los cambios que se han incorporado en las posteriores elaboraciones curriculares de la EPV, derivadas éstas de las adaptaciones a las leyes generales educativas que se han publicado en el país, como la LOCE (que no llegó a publicarse pero dejó alguna huella en las propuestas estructurales futuras, como por ejemplo la reducción horaria de la materia en la ESO), la LOE y la LOMCE, se han centrado particularmente en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación en el aula de educación plástica y visual, habiéndose utilizado, este cambio aparente, como discurso pedagógico y político que se legitima desde una narrativa “modernizadora”. Desde la experiencia constatamos que prácticamente todos los cursos de formación continua del profesorado están relacionados con el conocimiento de nuevas aplicaciones tecnológicas. En cualquier caso, estos cambios no han supuesto ninguna modificación significativa, ni en la naturaleza de la materia ni, en consecuencia, en los contenidos, en los métodos ni en las formas de evaluación.

18.3 LA INTRODUCCIÓN DE LAS *COMPETENCIAS BÁSICAS* COMO EJEMPLO DE LA ESCLEROSIS DEL DEBATE CURRICULAR EN EL PROFESORADO Y DEL AGOTAMIENTO DE LAS TENDENCIAS INNOVADORAS EN CASTILLA Y LEÓN

Mediante las orientaciones y prescripciones que hemos mencionado de manera muy breve en el párrafo anterior, se ha introducido en la normativa vigente el concepto de *competencias básicas*, aunque en la práctica, al menos en Castilla y León, no se ha incorporado ni en los discursos profesionales ni mucho menos en las prácticas. Desde la experiencia afirmamos que el constructo de las *competencias básicas* de la educación, a pesar de los cursos de formación que se han organizado desde los CFIES (centros de formación continua del profesorado en Castilla y León) y de la insistencia

por parte de las administraciones territoriales, no se ha considerado de manera efectiva, ni siquiera se emplea el término cuando los docentes intercambian opiniones sobre el currículo. El profesorado, lo ha tomado como una ocurrencia burocrática más, molesta en cuanto que obliga a copiar las correspondientes instrucciones del BOCYL y pegarlas a la programación didáctica anual. Es a lo que se reduce, en general, el uso de las competencias.

Desde estas reflexiones no pretendemos defender ni criticar las implicaciones didácticas de las competencias básicas, su análisis lo abordó en el capítulo 17 (página 334), sólo tratamos de describir lo que a nuestro juicio constituye el contexto institucional y profesional en el que se elaboran las normas curriculares, las representaciones didácticas y educativas de los gestores y sus narrativas referidas a las relaciones entre legisladores, administradores y docentes. Un contexto marcado por la desorientación, por la ausencia de debates y de perspectivas de transformación o de renovación, caldo de cultivo para la reproducción de modelos fundamentados en la racionalidad instrumental. Ni los sindicatos del sector, ni “Concejo Educativo” como único movimiento de renovación pedagógica activo en Castilla y León, ni grupos de trabajo que se crearon en su día para reflexionar y actuar sobre temas didácticos concretos, auspiciados por algunos CFIES o por las Universidades, están construyendo una narrativa alternativa que se enfrente con cierta solvencia teórica y práctica al modelo dominante. Las causas son múltiples y complejas, y este trabajo no tiene entre sus objetivos analizarlos, pero sí el de describir el contexto precario en el que interactúan los diferentes sujetos que podrían negociar, desarrollar alternativas o confrontar con el enfoque impuesto.

Continuando con el ejemplo que estamos abordando, se pueden comprobar ciertos aspectos contradictorios que presenta el constructo de las *competencias educativas*, pues por una parte se introducen concepciones tecnocráticas y mercantilistas, aunque enmascaradas tras un lenguaje representado como pedagogía “progresista” o “modernizadora”, y por otra parte, parece que entre las finalidades de las competencias se busca que el conocimiento no sea tan academicista mediante su conexión con la realidad del entorno, además de favorecer que el trabajo docente avance hacia planteamientos interdisciplinares.

Por tanto, dada la complejidad del nuevo enfoque y la necesidad que se tiene de abordar la integración del currículum, se podía haber aprovechado la introducción de las competencias para impulsar un debate didáctico serio, además de haber impulsado de verdad un espacio estructural (horarios, formación, etc.) para implementar de manera solvente un desarrollo interdisciplinar de los contenidos y una inmersión profunda en la consideración de la realidad como centralidad. Pero nada de esto se ha puesto en marcha, pues no hay voluntad por ninguna de las partes. Se ha perdido, una vez más, una oportunidad para plantear una reflexión colectiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de las sociedades complejas en las que vivimos.

18.4 EVOLUCIÓN Y ANÁLISIS DEL CURRÍCULO OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA

En la Comunidad de Castilla y León, los diferentes currículos oficiales no sólo han asumido del estatal las directrices más generales, sino que ha trasladado casi literalmente el texto, y, sobre todo, ha mantenido su lógica reduccionista. Como los contenidos marcados por el Estado son considerados enseñanzas mínimas, los responsables educativos y los asesores de cada materia podían haber hecho uso de la capacidad que les otorgaba la ley para desarrollar de otra manera, completar o incluso incorporar otros contenidos, pero no lo han hecho en ningún caso.

18.4.1 Anclaje al currículum estatal

El decreto 7/2002 regulaba los contenidos de las enseñanzas de la Educación Plástica y Visual para toda la etapa de secundaria. Se percibió desde el principio como una norma de transición, pues se estaba diseñando la LOCE, de la que se sabía poco, pero todo parecía indicar que se iba a eliminar la Educación Plástica y Visual de un nivel del primer ciclo de la ESO, como posteriormente ocurrió, por lo que los contenidos se “acumularon” en un solo curso. En el caso de Castilla y León se decidió eliminar la materia en el segundo nivel del primer ciclo. El profesorado de todo el Estado, ante la disminución horaria de las materias artísticas organizó una gran oposición social, a través de comunicados, manifestaciones, performances, etc. Sin embargo, en el caso de Castilla y León, sabemos por experiencia propia que la oposición fue muy reducida. Además, si en otras comunidades autónomas se formaron grupos de trabajo para estudiar alternativas al currículum que se proponía, y fundamentar socialmente la necesidad de la educación artística, en el caso de Castilla y León estas iniciativas fueron escasas y se disolvieron casi antes de empezar.

El Decreto 52/2007 de la Consejería de Educación y Cultura, actualmente vigente, en el que se establece el currículum en Castilla y León, la parte introductoria, donde se intenta justificar la estructura de los contenidos, es una trasposición, la mayoría de los párrafos de manera literal, del Real Decreto 1631/2006 que desarrolla el currículum estatal de la etapa secundaria. La parte de selección y organización de los bloques y unidades temáticas también es análoga, aunque redactados de manera más desarrollada, especificando algunos contenidos que estaban expresados de manera muy genérica en el currículum estatal. Las variaciones mínimas de denominación que se observan en algunos contenidos no afectan a la perspectiva epistemológica que subyace en sus esquemas.

Otras comunidades han elaborado documentos de apoyo que incorporan conceptos de la cultura visual, como son el currículum de Cataluña y el del País Vasco, o bien aportan perspectivas diferentes a las normalizadas, como es el documento de apoyo al proceso de evaluación de Andalucía. Las dos primeras aportan reflexiones novedosas desde las bases epistemológicas de la materia, y la tercera es un buen documento que no desborda el marco técnico de la psicología del aprendizaje cognitivista.

Los elementos programáticos del currículum que se deriva de la LOMCE, se han publicado en el RD 1105/2014 (BOE 3 de enero de 2015); en el Real Decreto se atribuye al Ministerio de Educación y Cultura la capacidad exclusiva de la organización de los criterios de evaluación y lo que denomina estándares de aprendizaje, aplicables en todos los territorios del Estado, dejando pues a las Administraciones la selección, ampliación y organización de los contenidos de lo que la ley denomina “materias específicas”, entre las que se encuentra la Educación Plástica y Visual. Con el control de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, el Ministerio está imponiendo a las Comunidades y a los Centros, de manera rotunda, los contenidos que posiblemente calificará en las reválidas que se indican en la ley. En el caso de Castilla y León, si la Consejería de Educación sigue practicando la misma política que en anteriores ocasiones, modificará mínimamente el currículum que se desprenda de este documento, una vez que se apruebe. Nosotros analizaremos al final de este capítulo, de forma básica, el borrador que se ha difundido hasta el momento.

18.4.2 Análisis del currículum general de la ESO y de la Educación Plástica y Visual a partir de la normativa vigente en Castilla y León

Hemos realizado un análisis destacando las partes del texto legal que merecían una reflexión, indicando su caracterización y los aspectos que se deberían ampliar, bien para evitar su reducción, bien porque se manifestaban de manera ambigua, o porque directamente planteaban una concepción de la materia o del proceso de enseñanza y aprendizaje claramente mejorable, desde nuestro punto de vista.

En la tabla 18.1 hemos desglosado el estudio, identificando los párrafos que han sido objeto de atención con una letra mayúscula y un número, por ejemplo A1, y su correspondiente análisis con dos letras mayúsculas iguales a la anterior y el mismo número AA1.

En algún caso también hemos hecho referencia a las ausencias de regulación normativa, pues también los vacíos organizadores pueden tener significados ideológicos o epistemológicos. Estas ausencias las indicaremos en el resumen con la clave Zo.

Se han identificado con colores las diferentes partes del análisis de documento y los anexos.

Localización	Texto normativo: Decreto 52/2007 de 17 de mayo (Suplemento BOCYL nº 99 de 23 de mayo de 2007)	Caracterización	Aspectos implícitos. Elementos ausentes Concepciones
Cuerpo normativo general			
Decreto: Introducción. Declaración de intenciones	En desarrollo de este mandato, el presente Decreto establece el currículo de una etapa educativa cuya finalidad consiste en lograr que los alumnos adquieran los elementos básicos de la cultura , especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico ; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo, así como prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral , y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos	A1 Componentes de la cultura A2 Grandes fines de la etapa	AA1 Necesita mayor desarrollo para tratar la cultura en la sociedad contemporánea. AA2 Puede justificar el carácter credencialista. El fin de inserción laboral aplicable sólo en 4º
"	Esta dualidad origina que en la etapa converjan alumnos con intereses muy distintos, por lo que el sistema educativo debe ofrecer, bajo la base de un tronco común de formación, una multiplicidad de opciones para que pueda satisfacer las necesidades de los alumnos, del propio sistema educativo y, por extensión, de la sociedad	A3 Justificación de la opcionalidad por confluencia de intereses	AA3 Necesidad de mejorar cualitativamente la opcionalidad. Mejorar la orientación
"	La educación secundaria obligatoria, junto con la previa educación primaria, debe asegurar que todos los alumnos alcancen una cultura general que les permita su pleno desarrollo como personas , en el ámbito de una sociedad moderna y democrática y, en su caso, continuar su formación hacia estudios más especializados	A4 Comprensividad. A5 Ciudadanía en la sociedad contemporánea	AA4 y AA5 . El fin academicista se ha impuesto sobre el fin social y cultural
"	Se ha prestado una especial atención a las destrezas propias de la Lengua castellana y de las Matemáticas, materia que en cuarto curso se organizará en dos opciones, de las que el alumno cursará una: la opción A tendrá carácter terminal y la opción B carácter propedéutico. Se ha dado especial relevancia a los conocimientos geográficos e históricos tanto universales, como lo específicos de España y de Castilla y León. La enseñanza de las Lenguas extranjeras ha sido también especialmente considerada, insistiendo en el dominio de la destreza comunicativa, sin olvidar el estudio y conocimiento de los fundamentos de las materias denominadas genéricamente científico-tecnológicas así, en el curso tercero las enseñanzas de la materia Ciencias de la Naturaleza se organizarán en dos materias (Biología y Geología y Física y Química), manteniendo su carácter unitario a los efectos de promoción. La materia de Educación para la Ciudadanía se ha concebido respetando escrupulosamente los ámbitos de la moral individual.	A6 Prioridad de algunas materias. A7 Conocimientos prioritarios. A8 Ausencia de referencias a materias	AA6 , AA7 y AA8 : Establecimiento de tres categorías de materias según la importancia socialmente construida. No se trata de igualar mecánicamente la asignación horaria de las instrumentales con las demás, sino del tratamiento simbólico implícito
Art. 2	...lograr que los alumnos adquieran los elementos básicos de la cultura , especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico ; desarrollar y consolidar en ellas hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.	A9 Componentes de la cultura A10 Función dual: finalista y propedéutica	AA9 Reducción del concepto de cultura a "alta cultura" y disciplina AA10 Aunque una cierta dualidad es aceptable, ésta debería limitarse a 4º, mejorándose los planes de diversificación
Art. 4 - g	g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender , para planificar, para tomar decisiones y para asumir responsabilidades, valorando el esfuerzo con la finalidad de superar las dificultades	A11 Objetivos generales relacionados con la EPV	AA11 El espíritu emprendedor se ha apropiado en CyL del sentido crítico, la iniciativa, el aprender a aprender...
Art 4 - j	j) Conocer los aspectos fundamentales de la cultura, la geografía y la historia de España y del mundo, respetar el patrimonio artístico, cultural y lingüístico; conocer la diversidad de culturas y sociedades a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.	A12 Objetivos generales relacionados con la EPV	AA12 La debería concretarse más lo que se entiende por valoración crítica de otras culturas
Art 4 - n	n) Valorar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.	A13 Objetivos generales relacionados con la EPV	AA13 Parece que se expresa que la valoración artística sólo se consigue mediante un enfoque de producción
Art 4 - ñ	ñ) Conocer y apreciar críticamente los valores, actitudes y creencias de nuestra tradición , especialmente de Castilla y León.	A14 Objetivos generales relacionados con la EPV	AA14 Precisa concreción con el fin de evitar la interpretación de tradicionalismo rancio
Art 5 - 3	3. Además de las materias indicadas en el apartado anterior, todos los alumnos cursarán: educación plástica y visual en los cursos primero y tercero	A15 Organización de la EPV en la etapa	AA15 Falta de continuidad
Art 7	En el marco de las competencias clave para el aprendizaje permanente definidas por la Unión Europea, las competencias básicas , como elementos integrantes del currículo son las fijadas en el Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre	A16 Referencia legal a la incorporación de las competencias	AA17 Incorporación burocrática de las competencias

Tabla 18-1. Análisis del currículo vigente en Castilla y León a partir del texto oficial referido a la ESO: Aspectos destacables para nuestro estudio

Currículum de la ESO: Aspectos generales (cont.)

Localización	Texto normativo: Decreto 52/2007 de 17 de mayo (Suplemento BOCYL nº 99 de 23 de mayo de 2007)	Caracterización	Aspectos implícitos. Elementos ausentes Concepciones
Cuerpo normativo general			
Art 13 - 1	1. La Consejería competente en materia de educación facilitará la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerá el trabajo en equipo del profesorado y su actividad investigadora a partir de la práctica docente. Además, velará para que el profesorado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea.	A17 Autonomía pedagógica de los Centros. A18 Trabajo en equipo	AA17 y AA18 Falta de desarrollo. Concepción limitada de la autonomía de centros
Art 13 - 2	2. Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo de la educación secundaria obligatoria establecido en el presente Decreto, y en las normas que lo desarrollen y las medidas de atención a la diversidad establecidas por la Consejería competente en materia de educación, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa, con el fin de atender a todos los alumnos, tanto el que tiene mayores dificultades de aprendizaje como el que tiene mayor capacidad o motivación para aprender.	A19 Capacidad de los centros para desarrollar y completar el currículo, desde la adaptación al alumnado	AA19 Posibilidad de participación en el desarrollo del currículo. Debería ampliarse y concretarse más, además de apoyar y facilitarlo
Art 14 - 1	1. La evaluación de diagnóstico , regulada en el artículo 29 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que realizarán todos los alumnos al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria, no tendrá efectos académicos , tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.	A20 Referencia a la evaluación de diagnóstico	AA20 La evaluación externa aumenta la presión academicista y reduccionista del conocimiento y la cultura

Localización	Texto normativo: Decreto 52/2007 de 17 de mayo (Suplemento BOCYL nº 99 de 23 de mayo de 2007)	Caracterización	Aspectos implícitos. Elementos ausentes. Concepciones
Principios metodológicos generales en el texto legal (para todos los niveles y todas las áreas)			
Párrafo 3	Las posibilidades intelectuales de estos estudiantes cambian de forma cualitativa a lo largo de la etapa. El desarrollo de su capacidad de razonamiento les permitirá analizar y resolver problemas de tipo lógico-formal, abordar el aprendizaje de unos contenidos de carácter abstracto y, afrontar situaciones gradualmente más complejas.	B1 Planteamiento evolutivo	BB1 Racionalista. Ninguna referencia al conocimiento desde la experiencia ni a las relaciones ni afectos
Párrafo 7	El profesor adoptará el papel de guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que el aprendizaje resulte eficaz es necesario tomar como referencia su nivel actual, es decir, los conocimientos previos que cada cual ya posee. Si la base de que dispone el alumno no está próxima a los nuevos contenidos no podrá enlazar de manera natural con ellos y, solamente, conseguirá un aprendizaje de tipo memorístico.	B2 Rol del profesor: profesor como guía B-3 Aprendizaje significativo (parcial) y referencia a ZDP de Vigotsky	BB2 Necesita una mayor concreción y desarrollo para evitar el reduccionismo
Párrafo 8	En ocasiones, la tarea del profesor consistirá en proporcionar de una manera ordenada los contenidos relevantes –lo que se conoce como aprendizaje por facilitación –, mientras que otras veces resultará más apropiado disponer las condiciones y los materiales más idóneos para que el alumno, asumiendo una actitud más autónoma, adquiera su propio conocimiento (aprendizaje por descubrimiento).	B4 Tipos de aprendizajes	BB4 "
Párrafo 9	Por otra parte, el grado de motivación afecta directamente a su rendimiento académico. Para incrementarlo conviene hacer explícita la utilidad de los contenidos que se imparten. Esta utilidad puede entenderse al menos en dos sentidos, tanto en lo que se refiere a los aspectos académicos como a aquellos que atañen al desenvolvimiento en su ambiente cotidiano	B5 Relación entre motivación y uso del conocimiento. B-6 Articulación entre aprendizaje situado y academia	BB5 "
Párrafo 11	Un recurso metodológico que puede facilitar el intercambio de experiencias y la cooperación entre alumnos es el trabajo en grupo , lo cual constituye no sólo un medio sino un fin en sí mismo en una sociedad que apuesta cada vez más por este procedimiento. Ahora bien, este recurso no puede ni debe aplicarse sin la debida reflexión .	B7 Trabajo en grupo, aunque se precisa un desarrollo adecuado	BB7 "
Párrafo 12	En el desarrollo de las actividades el profesor encontrará inevitablemente diversidad en el aula, tanto en lo que se refiere a capacidades como a intereses por lo que será preciso que su programación prevea distintos niveles de dificultad o profundización .	B8 Organizar la diversidad de capacidades e intereses	BB8 Debe profundizarse. Debe relacionarse con un enfoque alternativo de evaluación
Párrafo 13	Por otro lado, en el alumnado se pueden detectar dificultades de aprendizaje que, en ocasiones, requieran por parte del profesorado una atención individualizada o en grupos reducidos . Se podrán adoptar medidas tales como actividades diferenciadas, utilización de otros materiales, agrupamientos flexibles, etc., llevada a la práctica por cualquier profesor, o en su caso, por personas cualificadas para atender las dificultades que estos alumnos presentan, actuando de manera coordinada.	B9 Atención individualizada o en grupos reducidos para el alumnado con dificultades de aprendizaje	BB9 Debe apoyarse con medidas y recursos institucionales

Tabla 18-2 Anexo: Orientaciones metodológicas y aspectos organizativos generales

Anexo (cont.): Educación Plástica y Visual. Principios metodológicos y otros aspectos organizativos específicos de la materia.

Localización	Texto normativo: Decreto 52/2007 de 17 de mayo (Suplemento BOCYL nº 99 de 23 de mayo de 2007)	Caracterización	Aspectos implícitos. Elementos ausentes Concepciones
Educación Plástica y Visual. Especificidades			
Párrafo 1	Esta materia ha experimentado durante los últimos decenios unos cambios espectaculares, no tanto en la cantidad de nuevos contenidos como en la evolución de nuevas técnicas y nuevos medios, a través de los cuales ésta se desarrolla. El acceso al mundo de las imágenes, sus posibilidades de manipulación a través de medios informáticos cada día más globalizados, la facilidad en la creación de nuevas formas, la popularización de nuevos instrumentos para la creación artística como son el ordenador, la fotografía digital, la cámara de vídeo, etc., hace que tanto los objetivos y los contenidos como también la metodología de trabajo sean susceptibles de cambios continuos	C1 Cambios espectaculares en la materia asociados sólo a los cambios tecnológicos. C2 Enfoque didáctico centrado en la producción	CC1 Tan profundos como los tecnológicos son los cambios sociales y culturales que influyen en el conocimiento, el arte y la educación. CC2 Ampliar el enfoque
Párrafo 2	La Educación plástica y visual tiene como finalidad desarrollar en el alumnado capacidades perceptivas, expresivas y estéticas a partir del conocimiento teórico y práctico de los lenguajes visuales para comprender la realidad, cada vez más configurada como un mundo de imágenes y objetos que se perciben a través de estímulos sensoriales de carácter visual y táctil.	C3 Dimensión 1: Desarrollo de las capacidades perceptivas, expresivas y estéticas	CC3 Enfoque reduccionista, por ej., cree que la estética se desarrolla desde la percepción. Faltaría la experiencia
Párrafo 3	Al mismo tiempo, busca potenciar el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la inteligencia emocional, favorecer el razonamiento crítico ante la realidad plástica, visual y social, dotar de las destrezas necesarias para usar los elementos plásticos como recursos expresivos y predisponer al alumnado para el disfrute del entorno natural, social y cultural.	C4 Dimensión 2: Desarrollo de la imaginación, creatividad, emocional y razonamiento crítico, incluso disfrute del entorno	CC4 Buenas intenciones. Objetivos y capacidades enunciadas en un conglomerado desordenado, poco iluminador. Esquematismo y burocracia
Párrafo 4	Como cualquier otro lenguaje, el lenguaje plástico-visual necesita de dos niveles interrelacionados de comunicación: saber ver para comprender y saber hacer para expresarse. Todo ello con la finalidad de comunicarse, producir, crear y conocer mejor la realidad y a uno mismo para transformarla y transformarse, en definitiva: para humanizar la realidad y al propio ser humano como eje central de la misma	C5 2 Ejes interrelacionados: saber ver y saber hacer. C6 Concepción del conocimiento: Conocer para transformar	CC5 Faltarían saberes culturales, saberes metacognitivos y saberes sociales. CC6 Apelación a la teoría crítica. Como son pocas y sin desarrollar parece errática
Párrafo 5	Saber ver para comprender implica la necesidad de educar en la percepción, supone ser capaz de evaluar la información visual que se recibe basándose en una comprensión estética que permita llegar a conclusiones personales de aceptación o rechazo según la propia escala de valores y, además, poder emocionarse a través de la inmediatez de la percepción sensorial para analizar después la realidad, tanto natural como social, de manera objetiva, razonada y crítica	C7 Saber ver para comprender. C8 Comprensión estética desde la emoción y la sensorialidad. C9 Desde ésta al razonamiento	CC7, CC8 y CC9 Centrado en la percepción como información y como sensorialidad, aunque luego se racionaliza. Faltaría ampliar la mirada a la interpretación social y cultural
Párrafo 6	Saber hacer para expresarse necesita del saber anterior y pretende que el alumnado desarrolle una actitud de indagación, producción y creación.	C10 Saber hacer como indagación, producción y creación	CC10 Faltaría el saber hacer como proceso de reflexión y comprensión de la realidad visual
Párrafo 7	...tanto conceptuales como procedimentales, que les permitan expresarse y desarrollar el propio potencial creativo	C11 Contenidos conceptuales y procedimentales	CC11 Faltarían los contenidos actitudinales, p. e. para la creación
Párrafo 8	El cuarto curso se concibe de forma más especializada y agrupa también los contenidos en bloques, con una estructura diferente.	C12 Diferenciación de 4º curso	CC12 deberían diferenciarse los tres cursos. 3º es otro 1º
Párrafo 10	Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se presentan integrados en los distintos bloques, si bien sería procedente dar prioridad a unos u otros según su nivel de complejidad y el objetivo prefijado, enfatizando, en la medida de lo posible, el enfoque lúdico, experimental y creativo.	C13 Integración de tipos de contenidos en los diferentes bloques. C14 Priorización y ordenamiento según la complejidad. C15 Énfasis en lo lúdico, experimental y creativo	CC13, CC14 y CC15 Muy adecuado, pero para ganar credibilidad necesitaría un mayor desarrollo, otro tipo de discurso y, sobre todo, una nueva concepción de los contenidos, p. e. que no sean repetitivos, que sean contemporáneos, etc.

Tabla 18.3. Educación Plástica y Visual. Principios metodológicos y otros aspectos organizativos específicos de la materia.

Localización	Texto normativo: Decreto 52/2007 de 17 de mayo (Suplemento BOCYL nº 99 de 23 de mayo de 2007)	Caracterización	Aspectos implícitos. Elementos ausentes Concepciones
Educación Plástica y Visual. Especificidades			
Párrafo 11	La naturaleza de la materia permite establecer una continuidad en el tratamiento de los contenidos a lo largo de toda la etapa, de forma que el alumno pueda relacionar y progresar, retomando cada nuevo proceso allí donde se quedó anteriormente, y alcanzar progresivamente mayores niveles de complejidad. Los contenidos son fundamentalmente conceptuales. No obstante, al ser una asignatura procedimental , el desarrollo y aprendizaje de estos conceptos se hará a través de los procedimientos (instrumentación y técnicas).	C16 Continuidad en la etapa para relacionar y progresar. C17 Contenidos conceptuales tratados procedimentalmente	CC16 Se confunde continuidad con repetición de contenidos sin aumentar una complejidad cognitiva ni cultural CC17 representación de la materia como exclusivamente procedimental artística, sin abrir otras vías como el debate, la crítica, la experiencia estética, etc.
Párrafo 12	El currículo posibilita que el aprendizaje de la producción, diseño y creación de imágenes, objetos o hechos a través de códigos visuales, artísticos y técnicos pueda concretarse en propuestas diversas de descripción y representación gráfico-plástica , de expresión subjetiva, de composición visual, de transferencia de lenguajes, o de transformación de imágenes.	C18 Diversidad en la elaboración de representaciones. C19 Combinación de lenguajes	CC18 Asentamiento fuerte de la materia en el enfoque productor. Faltaría p. e. el debate en grupo, la investigación, CC19 Cierta ambigüedad en cuanto al uso de lenguajes, sin referencia p. e. al posible integración del lenguaje textual y visual o audiovisual
Párrafo 13	Posibilita también su puesta en práctica tanto con medios gráfico-plásticos tradicionales y actuales como a través de tecnologías digitales , que abran vías de experimentación de nuevas formas de expresión y creación. Los trabajos prácticos se podrán realizar de forma individual o en grupo , de los que se obtendrán distintas soluciones en función del nivel de aprendizaje.	C20 Uso de medios tradicionales y TIC. C21 Trabajo individual y en grupo	CC20 Insistencia en el enfoque de producción CC21 Debería desarrollarse más para favorecer p. e. el debate en grupo, la crítica
Párrafo 14	Finalmente, el desarrollo de los contenidos de la materia, en sus dos líneas del saber ver para comprender y del saber hacer para expresarse, no tiene como objetivo final la formación de artistas , pero sí que contribuirá al desarrollo de aquellas capacidades de los alumnos que les permitan una formación de base dentro del campo de la expresión plástica.	C22 El objetivo no es la formación de artistas pero sí una cierta iniciación profesional	CC22 Es interesante la referencia pero poco coherente y poco creíble por el discurso que mantiene

Tabla 18.3. (cont.)

18.4.3 Resumen general a partir del análisis

Hemos mencionado anteriormente que el texto lo aguanta todo, en el caso de este decreto ocurre lo mismo. En una primera aproximación, el texto ha pretendido dar pinceladas generales y tratar con cierta ambigüedad las tensiones epistemológicas e ideológicas más visibles. Así, considerando la terminología empleada, el documento parece un cajón de sastre en el que cabe el “aprendizaje por facilitación” (B4), que puede ser adecuado si se entiende como un proceso de enseñanza-aprendizaje guiado desde la identificación de la ZDP de Vigotsky o puede resultar un eufemismo de la clase magistral tradicional. También se menciona el “aprendizaje por descubrimiento”, anterior a Ausubel pero desarrollado ampliamente por éste, el cual advierte de las condiciones precisas que deben darse para un proceso de aprendizaje correcto (Pozo, 1999:213), factores que no se suelen dar con frecuencia. Desde el punto de vista epistemológico, el texto está arraigado en racionalismo (B1) aunque menciona también la importancia del desarrollo de otros aspectos del ser humano como la creatividad, las emociones y la experiencia, que aportan elementos sustantivos al conocimiento.

El documento legal adscribe las finalidades de la enseñanza obligatoria a una configuración dual: en primer lugar la finalista, según la cual el proceso de enseñanza y aprendizaje debe procurar la adquisición de conocimiento de la cultura en sus aspectos principales para incorporar al alumnado a la sociedad en la que vive. En segundo lugar la propedéutica, que tiene como función la orientación de la

enseñanza para que el alumnado adquiriera las actitudes, habilidades y conocimientos que le capaciten para continuar, bien por la vía académica o bien hacia preparación para la inserción en el ámbito laboral (A1). Sin embargo, no creemos que el currículum aprobado logre desarrollar una concepción integrada como dice en esta introducción (A6 y A7, por ejemplo), pues parte de una concepción separada del conocimiento, de los contenidos y de las materias, de manera que se reproduce el viejo esquema de asignaturas prácticas y asignaturas teóricas, de materias académicas y materias experienciales, etc.

Tampoco es finalista (en el sentido que el Ministerio entiende por finalista, es decir vía que favorece los aprendizajes mínimos, integrados y transferibles a diferentes situaciones, lo que capacitaría para su integración en la sociedad), pues la “adquisición de cultura” no la concibe como un aprendizaje general para comprender la sociedad, sino por su exclusiva preparación y anticipación para los estudios académicos de bachillerato. La intención de que el proceso sea finalista es simplemente una formalidad textual, pues son conocidos los análisis de los contenidos de la etapa secundaria de nuestro país, caracterizados por el excesivo peso de datos informativos y la escasa relevancia y significatividad de los componentes metacognitivos, como la comprensión, el análisis, la síntesis, la valoración y, sobre todo, la transferibilidad (Vera y Esteve, 2002). En el resto de artículos del texto no existen desarrollos que inclinen a otras concepciones de la cultura más equilibrados, ni se plantean otras opciones posibles referidas a las organizaciones horarias, de las materias o de los contenidos; diferentes pero adecuadas también, aunque sean distintas a las normalizadas (Zo).

Objetivos como el desarrollo de la iniciativa, la actitud crítica y el aprender a aprender se vinculan en los objetivos generales al fomento del espíritu emprendedor (A11). El desarrollo de la creatividad ha desaparecido de los objetivos generales, aunque permanece en los objetivos específicos de la materia. En general, dominan los objetivos de desarrollo de la expresión frente a objetivos cognitivistas, culturales o los de carácter metacognitivo.

El currículum plantea en el capítulo de metodologías, evaluación y otros aspectos didácticos una serie de indicaciones que constituyen en la práctica un texto regulador pero vacío, actuando pues un principio mistificador que oculta su naturaleza parcialmente tecnocrática: no cierra las posibilidades para avanzar con planteamientos que sean parcialmente alternativos, pero tampoco da facilidades, imponiéndose el enfoque reproductor.

El currículum general de la ESO reconoce de manera precaria la importancia de considerar las emociones y los afectos como un aspecto importante para abordar en el currículum. También se menciona en los objetivos específicos de la materia de EPV (C4) como inteligencia emocional, sin embargo existen sólo alusiones vagas en los contenidos o en las metodologías: lo incorpora indirectamente en el bloque del color, a través de la expresividad emocional, intrínseca en las aplicaciones cromáticas. Este tratamiento superficial nos indica que las emociones y afectos, aspecto importante en todas las edades pero central en la adolescencia, no son consideradas en el currículum como un conocimiento que deba ser desarrollado de manera explícita.

Se admite en el texto los “espectaculares cambios” que se han producido en los últimos decenios en la “materia”, aunque no deja claro si se refiere a la educación del arte y la cultura visual o al arte y la producción de imágenes, por lo expresado a continuación parece que se refiere a campo artístico. En cualquier caso, los “espectaculares cambios” los reduce a las innovaciones tecnológicas que han influido en la forma de producir técnicamente las imágenes, sin atender, por tanto, a los cambios que han operado en la sociedad y la cultura a partir de la apropiación, circulación y

manipulación de símbolos iconográficos y otros artefactos; tampoco menciona el papel fundamental que han tomado los productos visuales en la construcción de la subjetividad.

Aunque posiblemente no debería mencionarse en el currículum general una referencia a las concepciones de la cultura, sí convendría especificar la función de la cultura en la articulación social, la relación entre las diferentes culturas sociales y, en definitiva la centralidad del componente cultural en la educación. Si no desarrolla el concepto de cultura, se tenderá a representar a la cultura en sentido tradicional y, por lo tanto, comprendiéndola sólo como “alta cultura” (A9). El ámbito científico-técnico tiene un peso significativamente mayor que el humanístico-artístico en una etapa que se supone que debe formar para comprender críticamente el mundo en el que el alumnado vive.

La materia de la Educación Plástica y Visual se reduce a la adquisición de un genérico conocimiento artístico a través de la consecución de habilidades expresivas (A13). Aunque el currículum plantea la necesidad de que el alumnado conozca y respete el Patrimonio Artístico y Cultural (sobre todo el de la Comunidad A-14), parece que este objetivo lo traslada exclusivamente a la responsabilidad de la materia de Geografía e Historia, a juzgar por las referencias y contenidos de su currículum oficial, sin que en los contenidos oficiales de la Educación Plástica y Visual aparezca una sola referencia a estos conocimientos, pudiéndose haber facilitado desde el mismo currículum legal un enfoque interdisciplinar o, al menos, relacionado.

El texto normativo que analizamos asigna a la EPV el papel de ser una materia “procedimental” (C17), lo que supone, según los redactores, que los “contenidos conceptuales” se tratarán a través de los procedimientos. Consideramos que esta redacción es confusa y lo que esconde es una representación tradicional de la materia, centrada en el desarrollo de técnicas y procedimientos grafo-plásticos como la sintaxis de un lenguaje que debe aprenderse en sí mismo. Este reduccionismo limita otra comprensión de la materia que avanza en el tratamiento de los contenidos de manera integrada, desde la acción expresiva, lo que permitiría la reflexión, el análisis, y la interpretación del entorno visual para comprender la compleja sociedad y construcción de la subjetividad en relación con los otros.

Se reconoce indirectamente que los contenidos se repiten en los tres cursos (C16) denominando a esta operación “continuidad de los contenidos”. Se intenta justificar esta organización indicando que facilita la relación entre los aprendizajes de los diferentes niveles, y que dichos contenidos deben ir adquiriendo mayor complejidad a medida que se avanza en la etapa.

18.5 ANÁLISIS DE LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS ESTABLECIDOS EN EL CURRÍCULO DE CASTILLA Y LEÓN, REFERIDOS A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

18.5.1 Comparación (*) de los contenidos establecidos para cada curso

* El color azul indica contenido que se repite en otro curso, aunque a juicio del profesor o de las editoriales pueda plantearse con diferente nivel de dificultad

* El color verde indica que el contenido está redactado de manera genérica, admitiendo una interpretación compatible con otros contenidos abordados en otros cursos

* El color naranja indica contenido exclusivo del nivel académico (columna) donde aparece



Texto normativo: Decreto 52/2007 de 17 de mayo (Suplemento BOCYL nº 99 de 23 de mayo de 2007)		
Correspondencia/reiteración entre contenidos (algunos de los contenidos que figuran en el texto legal son actitudinales y no los hemos tenido en cuenta)		
1º ESO	3º ESO	4º ESO (Optativa)
Bloque 1: Observación	Bloque 1: Observación	Bloque 1: Procesos creativos
Percepción visual	Significados según los contextos	Realización completa de un proceso de creación incluido la evaluación
Elementos configurativos: punto, línea, forma,...		Elaboración de un proyecto de manera cooperativa
Procedimientos y técnicas		Uso de TIC
Finalidades de la imagen	Valoración de la imagen como medio de expresión	Representación de ideas mediante un lenguaje visual
Significados de la imagen	Significados de una imagen	Composición
La imagen representativa y la imagen simbólica		Representación de la figura humana. Canon y proporciones
		Diseño gráfico
Bloque 2: Experimentación y descubrimiento	Bloque 2: Experimentación y descubrimiento	Bloque 2: Expresión plástica y visual. Los lenguajes visuales
El color.	El color.	El color.
Usos del color	Expresividad y emoción del color	Psicología del color
Gamas y armonías	La textura	La textura
La textura. Tipos	Procedimientos y técnicas pictóricas	Procedimientos y técnicas
La textura en el entorno	Análisis de formas	Lectura de imágenes
La línea geométrica: Trazados	La línea geométrica. Trazados	Interacción entre los distintos lenguajes artísticos
Teorema de Thales: división	Teorema de Thales. Proporción en el diseño y en el arte	El dibujo técnico en la comunicación visual
Formas planas	Polígonos y curvas	
	Tangencias	
Igualdad y semejanza		
Escalas	Proporción y escala	
Representación del volumen	El ser humano como unidad de medida	
Percepción y representación	La composición	
Representación bi y tridimensional	La simplificación geométrica	
Sistemas de representación. Vistas	Sistemas de representación: diédrico	Sistemas de representación en la imagen cotidiana y del diseño
Perspectiva cónica	Perspectiva cónica	
	Sistema axonométrico	
Composición	Composición: Módulos y ritmos	
Composiciones simples: simetría	La luz en la apreciación del volumen	
Realización, experimentación, desarrollo de la fantasía: composiciones, ritmo, materiales,...	Aplicación y experimentación	La expresión artística

Tabla 18.4. Estructura de contenidos del currículo de EPV

Comparación de los contenidos establecidos para cada curso (cont.)

* El color azul indica contenido que se repite en otro curso, aunque a juicio del profesor o de las editoriales pueda plantearse con diferente nivel de dificultad

* El color verde indica que el contenido está redactado de manera genérica, admitiendo una interpretación compatible con otros contenidos abordados en otros cursos

* El color naranja indica contenido exclusivo del nivel académico (columna) donde aparece

Texto normativo: Decreto 52/2007 de 17 de mayo (Suplemento BOCYL nº 99 de 23 de mayo de 2007)		
Correspondencia/reiteración entre contenidos (algunos de los contenidos que figuran en el texto legal son actitudinales y no los hemos tenido en cuenta)		
1º ESO	3º ESO	4º ESO (Optativa)
Bloque 3: Entorno audiovisual y multimedia	Bloque 3: Entorno audiovisual y multimedia	Bloque 3: Artes gráficas y diseño
El lenguaje visual. La imagen en la publicidad, televisión, artes y diseño	El lenguaje visual: comunicación, conocimiento y expresión	Comparación de la forma. Canon, medida y módulo
Nuevos lenguajes: fotografía cómic	Crítica de la publicidad con estereotipos	Proporcionalidad y escalas
Aplicación de TIC		La proporcionalidad en el arte. Posibilidades expresivas de la desproporción y la deformación.
Experimentación: cómic, multimedia,	Símbolos y signos	Proporción y diseño tridimensional
	La imagen de nuestro tiempo	Fundamentos de diseño: Forma y función
		Aplicaciones del diseño
Bloque 4: Expresión y creación	Bloque 4: Expresión y creación	Bloque 4 Imagen y sonido
Experimentación con técnicas expresivas	Proceso de creación. Esbozos y apuntes	Técnicas de animación visual
	Creación colectiva	El cómic. Elementos. Elaboración
	Representación personal	La fotografía. Estilos y géneros
		El cine. Elementos cinematográficos
		La televisión. Comunicación de masas
		Lectura de imágenes de video y multimedia
		Sintaxis del lenguaje cinematográfico
		La imagen animada en producciones multimedia
Bloque 5: Lectura y valoración de referentes artísticos	Bloque 5: Lectura y valoración de referentes artísticos	Bloque 5: Descripción objetiva de formas
Lectura de imágenes incluidas las del patrimonio cultural propio y de otras culturas	Valores plásticos y estéticos de una obra	Análisis y representación de formas. Estructura de formas naturales complejas
	Diferenciación de estilos	Formas geométricas planas
		La línea como elemento definidor de la forma. Expresividad de la línea
		La geometría en el diseño
		Técnicas grafo-plásticas
		Sistemas de representación: diédrico, axonométrico y cónico
		Normalización
		Diseño: Proceso de creación
		Aplicación de los sistemas informáticos al diseño funcional y gráfico

Tabla 18.4. (cont.) Estructura de contenidos del currículo de EPV

18.5.2 Reflexiones generales a partir del análisis de los contenidos

A partir del código de colores que hemos establecido, se puede comprobar el grado de repetición de contenidos en los tres niveles en los que se imparte la EPV. El argumento expresado en el currículum (C16) para justificar esta monótona y poco relevante organización de contenidos se basa en una necesaria continuidad, combinada con una gradación de la complejidad que, según se expone, los diseñadores del currículum han tenido en cuenta a la hora de establecer los conceptos distribuidos en cada nivel. Esta justificación nos sugiere tres reflexiones:

1. Por un lado, es preciso tener en cuenta la continuidad de algunos contenidos específicos, para favorecer el anclaje de los nuevos conocimientos y el aprendizaje significativo, y la gradación de la complejidad deberá también considerarse de manera habitual para avanzar desde la comprensión, para evitar aprendizajes memorísticos; aunque estas dos condiciones no deberían constituir los argumentos para amparar la ausencia de otros contenidos que acercan más a los aprendices a su realidad social, cultural y subjetiva desde la visualidad. Contenidos que serían mucho más apropiados para comprender y reflexionar sobre la sociedad del siglo XXI, mucho más retadores y motivadores, como puedan ser, por ejemplo, el cuerpo desde las imágenes que se muestra en los medios de comunicación, la representación de las utopías en la historia de las imágenes, el poder manipulativo de la publicidad, la construcción de narrativas visuales referidas a identidades sociales o culturales, la indagación sobre problemáticas específicas a partir de la visualidad como pueda ser la crisis social, política y cultural que se está viviendo, entre otros muchos posibles.
2. Es muy difícil el tratamiento continuado y a la vez diferenciado y significativo de algunos contenidos que se repiten en los tres niveles que estudiamos; al final se incurre en repeticiones monótonas, desmotivadoras, sin sentido didáctico ni cultural. Por ejemplo, la unidad temática de las texturas además de en 1º, aparece entre los contenidos de 3º y de 4º; aunque se pretenda dar un enfoque atrayente, esta repetición no permite un abordaje didácticamente relevante entre lo que se puede enseñar y aprender en 1º de la ESO, y lo que se pretende enseñar en los cursos siguientes, salvo que el enfoque en primer curso sea superficial para dejar aprendizajes que enseñar en los siguientes niveles escolares.
3. Se podría poner una objeción a estas reflexiones: la repetición de contenidos tiene sentido pues transcurre todo un curso escolar, 2º de la ESO, sin que el alumnado tenga contacto con la materia, y es muy fácil que olvide los conceptos aprendidos en 1º de ESO. Sin embargo creemos que esta respuesta, aun teniendo una base argumental justificada, no acierta en la dirección correcta, en primer lugar porque el profesorado debería realizar al comenzar un nuevo bloque temático, un análisis de los conocimientos previos de los que dispone el alumnado, estableciendo así la base cognoscitiva de la que partir, y en segundo lugar, siguiendo con la explicación anterior, el alumnado de EPV de 1º de ESO, al realizar aprendizajes contruidos en general desde la práctica, han interiorizado correctamente muchos conocimientos, que en 3º de ESO aplican correctamente sin necesidad de un tratamiento específico como si de un conocimiento nuevo se tratara.

Ya lo hemos tratado indirectamente y de manera fugaz: los contenidos no son receptivos, ni siquiera se aproximan, a las múltiples transformaciones que acontecen en la sociedad, que están repercutiendo de manera profunda en la construcción de los sujetos sociales y políticos, en la concepción del conocimiento y sus relaciones con el poder institucional y social, además de cambios específicos que afectan especialmente a la materia, como pueden ser las nuevas concepciones del arte, la difuminación entre las fronteras clásicas entre lenguajes artísticos, y la enorme influencia que ha adquirido la cultura visual en la definición de la subjetividad, entre otros aspectos. Los contenidos, por tanto, no son coherentes con los objetivos que se explicitan en el currículum (artículo 4, apartados g, j y n por ejemplo). La redacción de contenidos parece indicar, una vez más, que se ha realizado desde una

perspectiva idealizada, reproductora en tanto que se realiza sin un análisis socio-educativo crítico, y que no se construye desde la realidad de la sociedad contemporánea.

Desde el punto de vista de la naturaleza de los contenidos, la materia se entiende como lenguaje visual, constituyendo la estructura formal el eje que articula el conjunto de los contenidos, tanto para el desarrollo de la función expresiva como para el análisis de las imágenes. La sintaxis de los elementos gráficos, la composición, la lectura de la imagen como descomposición de sus componentes y no como interpretación de la cultura, etc. nos confirman esta conclusión.

En algunos párrafos se hacen referencias a determinados aspectos de la cultura visual, como por ejemplo el “análisis de estereotipos en la publicidad” o “la imagen de nuestro tiempo”, ambas propuestas en 3º de ESO, aunque como no se han aportado documentos complementarios que orienten sobre la perspectiva desde la que debería abordarse, es posible que se siga la tendencia implícita y mayoritaria de la enseñanza de la educación artística y visual, desarrollándose desde un enfoque exclusivamente sintáctico.

El peso de los procedimientos y técnicas grafo-plásticas sigue siendo enorme, limitando la posibilidad de un enfoque más integrado, en el que lo teórico y lo práctico, el conocimiento procedimental y el cultural estén mejor entrelazados. Se sigue fragmentando y simplificando la concepción de conocimiento, con apreciables resistencias de todos los diseñadores curriculares para plantear una forma de saber más global, en el que no existirían unos límites tan precisos entre lo que es teoría y práctica, lo que es cultura y procedimiento o lo que es sintaxis y pragmática.

Nos llama la atención la ausencia de temáticas que podrían incorporarse desde el mismo enfoque epistemológico del que hace gala el texto; contenidos como historia del arte, conocimiento de aplicaciones informáticas para el tratamiento de la imagen, aplicaciones del diseño, etc., ni siquiera se introducen como posibilidad abierta. La razón de estas ausencias podría encontrarse en que además de un planteamiento de los contenidos asentado en la educación artística como lenguaje, se superpone una concepción que reproduce los mismos esquemas de enseñanza-aprendizaje y los mismos hábitos cognoscitivos que los diseñadores del currículum vigente interiorizaron en su época de estudiantes o de profesores principiantes, construyendo una representación fija de lo que significa la enseñanza del arte y la cultura visual, sin que los profesores que llevan a cabo estas prácticas hayan reflexionado sobre la posibilidad de desarrollar otras propuestas diferentes, más adecuadas.

En la misma dirección que en el párrafo anterior, en la selección de los contenidos y los ejemplos es dominante el desarrollo teórico aplicado a representaciones visuales pictóricas respecto de otros lenguajes artísticos y culturales, por ejemplo, el cómic, la fotografía o del cine. En cualquier caso, estos contenidos más cercanos a la cultura visual contemporánea, no se abordan en el currículum de una manera global, por su significado cultural y su incidencia en la sociedad, sino como conocimiento procedimental; así, lo que favorece este diseño es que el proceso de enseñanza y aprendizaje se centre en dar respuesta a preguntas del tipo ¿con qué angulación se ha realizado esa fotografía?

Respecto al diseño también se desarrolla una concepción formalista, evitándose una aproximación cultural y estética que acercara al alumnado a una interpretación socio-crítica del uso del diseño en la configuración de los entornos humanos, o al desmontaje de los discursos ideológicos que se esconden detrás de los objetos, de los ambientes y de las decoraciones. El dibujo se entiende sólo por su valor expresivo y como descriptor de formas, no por su dimensión cognitiva o como un recurso interesante en el desarrollo de proyectos, colaborando en el proceso de definición de ideas.

El concepto de estética que se maneja es reducido y abstracto, no implica pues una concepción estética contemporánea, importante en cuanto transmisor de concepciones culturales e ideología. La estética debería ser una dimensión fundamental de la materia, pues es un componente de primera magnitud en nuestras sociedades, que contribuye a la creación de discursos sociales y culturales.

Aunque se trata en los contenidos el proceso de creación, su desarrollo se limita a una aplicación práctica, formalista, sin que aparezca asociado a su potencial reflexivo, relacional, creativo, en definitiva, cognitivo. Para completar esta forma de abordarlo, posiblemente sea fundamental incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje la influencia de limitaciones (como las representaciones mentales del tipo “yo no soy creativo, no sé dibujar” o “yo no quiero ser artista”), de bloqueos personales, etc. es decir, si se aplica un enfoque formal y se rechaza la dimensión cognitiva que, por cierto, se relaciona con el “aprender a aprender”, se está reduciendo el contenido curricular a su forma tecnocrática. También sería adecuado tratar la representación social del artista y su relación con los procesos de creación.

No se menciona la posibilidad de que la interpretación de obras de arte y de objetos o entornos pertenecientes a la cultura visual sea un acto creativo. Desde los contenidos se transmite implícitamente la idea de que sólo es una actividad creativa la elaboración de artefactos, normalmente láminas que, además, suelen consistir en la reproducción de otras imágenes. Efectivamente, si la lectura de imágenes se realiza desde una mirada puramente formal, esta actividad no alcanzaría el nivel cognitivo que se moviliza con la creatividad, pero la imagen no sólo se puede “leer” desde sus elementos configurativos y compositivos, también es posible, y deseable, realizar una interpretación de la misma, desde los signos visuales, desde las figuras retóricas, desde la simbología, desde la historia, desde el contexto, etc. En este caso estaríamos favoreciendo un proceso cognitivo mucho más complejo, rico y, en este caso creativo.

18.6 LA LOMCE COMO CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM GENERAL DESDE EL REDUCCIONISMO ECONOMICISTA Y LA RAZÓN INSTRUMENTAL

No sabemos el recorrido temporal que tendrá la séptima ley orgánica de educación desde 1975, pues se ha aprobado con una gran oposición política, social y académica. No vamos a realizar aquí un análisis exhaustivo de esta ideologizada ley, pues no se considera necesario desde los objetivos de investigación planteados en este trabajo, sin embargo sí creemos que debemos realizar algunas valoraciones en cuanto nuevo marco institucional en el que se va a desarrollar la educación artística y visual en la educación obligatoria.

Aunque es de sobra conocido que los preámbulos de las leyes son declaraciones bienintencionadas en algunos casos y mistificadoras en otros muchos, el que analizamos muestra signos, contradicciones y enmascaramientos que nos indican los elementos subyacentes que han dirigido la elaboración de la ley. Aunque lo fundamental y “obligatorio” (en términos docentes) sigue siendo el cuerpo articulado, de la comparación entre ambas partes del documento legal pueden emerger interpretaciones interesantes.

En primer lugar, consideramos muy ilustrativo traer ahora el párrafo con el comenzaban los primeros anteproyectos de la LOMCE. El texto comenzaba indicando lo siguiente:

“La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta

cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global.” (Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. 2012)

En el redactado de la LOMCE, el carácter economicista de la ley de presenta algo más diluido y amortiguado, así en el contexto de la explicación de lo que implica la puesta en práctica de las competencias aprovechan para establecer los principios que dirigen la ley:

“Se identifican siete competencias clave, esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas.” (LOMCE, sec. 1, pg. 170)

Ante el impacto en la comunidad educativa de esta evidencia sobre la intencionalidad economicista, disparatadamente simplificadora, se “corrigió” iniciando posteriormente el primer apartado del preámbulo con un texto ambivalente, de marcado carácter publicitario y retórico, con alusiones a los sueños de los jóvenes, a los principios sociales y a la educación integral. La vinculación de la educación al desarrollo económico y del capital humano se ha moderado en el apartado I) pero es una constante a lo largo de todo el preámbulo. Así el espíritu emprendedor, el fomento de la iniciativa, la centralidad de las empresas en el progreso económico y social del país son elementos que se repiten con cierta frecuencia. Ni siquiera en este texto con valor propagandístico se considera la cultura como una de las centralidades en la cohesión, la creación de espacios de libertad, el aumento de la calidad de las relaciones humanas y desarrollo integral de las sociedades.

También es muy significativo el tratamiento de las competencias educativas. En los borradores iniciales copiaron íntegramente los que se sugerían por la Comisión de Educación de la unión Europea, pero en el redactado final de la Ley, el vaciado humanista, cultural y crítico es evidente, desplazándose hacia el territorio de la tecnocracia y el economicismo. Las competencias han quedado expresadas así:

- a) Comunicación lingüística.*
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.*
- c) Competencia digital.*
- d) Aprender a aprender.*
- e) Competencias sociales y cívicas.*
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.*
- g) Conciencia y expresiones culturales”*

La competencia que se refería a la apreciación del arte ha quedado eliminada o subsumida en una redacción muy genérica que puede legitimar que algún gobierno autonómico la elimine totalmente o la reduzca a un nivel de incompatibilidad con un desarrollo mínimamente adecuado.

Aunque se mantiene la competencia de *aprender a aprender*, no hay referencias a la enseñanza-aprendizaje de procesos cognitivos complejos, ni al desarrollo de la creatividad, ni al favorecimiento de metodologías interdisciplinares o globalizadoras.

En general, la introducción constituye un conjunto de declaraciones e intenciones en los que el Ministerio trata de articular principios y valores que en la práctica son difícilmente compatibles, como por ejemplo el desarrollo del pensamiento crítico (que lo entiende en su sentido meramente psicologicista y analítico, y por lo tanto instrumental) y el fomento de ciudadanos “formales” (apartado III, párrafo 6). Nos preguntamos qué significa ser un ciudadano “formal” para los ideólogos de la ley. Ser formal es una categoría estética y ambigua, muy apreciada por el poder autoritario por sus connotaciones políticas y sociales: normalmente se utiliza para designar a las representaciones, simbologías y conductas que no se salen de unos cauces establecidos previamente por la jerarquía; estas conductas adoptan formas externas reconocibles por su sumisión, rigidez, reproducción de

esquemas, poca creatividad,...Entonces, con la introducción de esta etiqueta ¿Qué pretende el Ministerio? ¿Una educación que no fomente el pensamiento crítico y la creatividad en su sentido social y cultural, vaciado de su naturaleza problematizadora de lo normalizado? ¿Que los ciudadanos y las ciudadanas interioricen actitudes como la sumisión o la resignación? ¿Que sean adaptables? ¿Que no cuestionen, entre otros elementos, las actuaciones de los poderes instituidos a través de las imágenes? El texto del preámbulo, en el que se expone la doctrina que dirige la Ley, muestra un doble discurso, aunque queda patente en el articulado cual es el que responde a las verdaderas intenciones del Ministerio.

En los párrafos donde se hace referencia a los núcleos del currículum y de las enseñanzas “fundamentales”, siempre aparecen las matemáticas, la lengua, el idioma y las ciencias y tecnología. La *Educación Plástica, Visual y Audio Visual*, así se denomina ahora, se adscribe al grupo de las enseñanzas “específicas”. La cultura, el conocimiento y la construcción de la subjetividad no aparecen en ningún momento, sólo se alude una vez a la cultura en un contexto amplio, como por inercia discursiva: “*participación efectiva en procesos sociales, culturales y económicos*”, y se menciona a la creatividad en un párrafo “cajón de sastre” (apartado IV, párrafo 3).

El texto articulado utiliza algunos artículos de la LOE tal como se redactaron y otros introduciendo añadidos o modificaciones. En general, la ley incluye muchas novedades respecto a las últimas 6 leyes orgánicas, aunque sólo abordaremos las que nos parece que aportan información significativa a esta investigación. El academicismo más tradicional impregna todo el documento: Muestran una representación de los contenidos como si fueran invariables, universales y exigibles de la misma manera a toda la población escolar.

El protagonismo de pruebas y evaluaciones como elementos de control, para evitar desviaciones, es revelador. Aunque establece que la evaluación en la etapa de secundaria obligatoria es continua, formativa e integradora (art. 28), en todo el amplio redactado del artículo no se aborda el desarrollo de lo que entiende por formativa e integradora, y nos tememos que lo entiendan a la manera de la psicología conductista, es decir, los resultados de los trabajos, láminas, obras gráficas y exámenes en su caso inducirán, si son negativos, automáticamente a una modificación de la conducta de aprendizaje, lo que se comprende como una “formación natural” para corregir el enfoque inadecuado de aprendizaje, por lo que el alumno repetirá láminas o exámenes hasta “recuperar” los errores cometidos en su momento.

La proclamada autonomía de los centros educativos se reduce a la adaptación de las optativas a la oferta y demanda referida a las titulaciones más solicitadas, ofertadas por las universidades más cercanas, pero no considera en modo alguno la autonomía como la posibilidad de organizar los currículos, objetivos culturales, relaciones con el contexto social, etc. acordados y establecidos en los correspondientes proyectos educativos.

Otra prueba de la obsesión controladora es que el Estado prescribirá los contenidos de las materias fundamentales. En relación a las materias del bloque “específico”, en el que se encuentra la *Educación Plástica, Visual y Audiovisual* el Estado “*determinará los estándares de aprendizaje relativos a los contenidos de las materias específicas*”, aunque se permite que las Administraciones autonómicas y, en su caso, los centros educativos, puedan establecer y organizar los contenidos generales de las materias específicas, en cualquier caso, no expone cómo.

El concepto “rendimiento en los aprendizajes” es muy indicativo de la concepción acumulativa y cuantitativa que poseen del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se sustituyen los Programas de Diversificación por los Programas de Mejora del Aprendizaje y del *Rendimiento*. Este último término muy querido por los planteamientos que consideran el aprendizaje como acumulación y memorización de información, propio del enfoque tecnocrático.

En cuanto al peso horario de la *Educación Plástica, Visual y Audiovisual*, podríamos calificarlo de auténtico desmantelamiento de la educación artística, visual y cultural, producto de la ceguera economicista y utilitarista que impregna la ley. En la tabla siguiente exponemos la caracterización curricular de la Educación Plástica, Visual y Audiovisual en la ESO:

CARACTERIZACIÓN CURRICULAR DE LA EPVyA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, SEGÚN LA LOMCE				
Nivel	Significado de su naturaleza en el conjunto de saberes	Consideración de su aportación al desarrollo integral	Agencias que establecen los contenidos y su incorporación al currículum	Peso horario en el conjunto de las materias
1º CICLO ESO	Específica	Parcial. En el supuesto que una administración autonómica así lo considere, podría quedar fuera del currículum	Administraciones territoriales en base a criterios de evaluación de la Administración central	A expensas de su determinación por las Administraciones territoriales. Previsiblemente se impartirá en un curso de la ESO, con una disminución de horas respecto a las que se imparten en la actualidad.
3º ESO	No se determina. A expensas de que la Autonomía decida su inclusión entre un conjunto no menor de 7 optativas			
4º ESO	La naturaleza de la materia es optativa. Se propone un conjunto básico de criterios de evaluación y contenidos.			

Tabla 18.5 La consideración de la EPVyA en la LOMCE

18.7 APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL DERIVADOS DE LA LOMCE.

En el anexo II, sección 10, del RD 1105/2014 se han publicado los criterios de evaluación y los estándares referidos a los aprendizajes de Educación Plástica y Visual. El análisis que realizaré es solo parcial, en tanto que dicho currículum estatal debe ahora adaptarse y completarse en las diferentes autonomías, aunque me temo que en la de Castilla y León se mantendrá el mismo enfoque ideológico y político que el que mantiene el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Como hemos mencionado más arriba, la Institución estatal no establece los contenidos mínimos para las materias que denomina “específicas”, sólo impone los criterios de evaluación y su concreción, que los incluye en el apartado “estándares de aprendizaje”, aplicables en todos los centros de secundaria del Estado, para unificar las directrices de la enseñanza y evitar así el “caos” de contenidos y planteamientos que aprende el alumnado, según las explicaciones del propio Ministerio en el primer borrador de la LOMCE.

Desde un punto de vista estructural, la materia se convierte en específica, lo que quiere decir que pasa a ser optativa, debiéndose regular por la Comunidad Autónoma, aunque limitándose a organizar y distribuir la carga horaria de un grupo 8 materias en cuatro cursos, pudiéndose dar el caso de que el gobierno de turno decida eliminar o dejar la materia con una presencia residual.

El currículum específico de la materia no se ha hecho explícito, sólo es posible acceder a los criterios de evaluación desde los que deduciremos los contenidos que se establecerán en la materia. El borrador que analizamos ahora, en lo que se refiere a los contenidos, es similar a los anteriores

currículos de la Educación Plástica y Visual, pues repite prácticamente todos los contenidos desde un enfoque reductor y tecnocrático.

La centralidad de la materia sigue siendo, principalmente, la expresión (fundamentalmente desde el grafismo) y la imagen desde el lenguaje visual, aunque da más importancia que otros currículos, al contexto de producción y a los posibles mensajes implícitos de las imágenes que circulan en la sociedad.

Otras novedades relacionadas con el tratamiento de ciertos contenidos consisten, en primer lugar, en incorporar las emociones en los criterios de evaluación (estándar de aprendizaje nº 3.1), considerando los aprendizajes realizados para saber expresarlas a través de signos visuales de diferente naturaleza; este criterio concentra dos errores: una lista en la que confunden emociones, actitudes y valores (por ejemplo, aparece la libertad como si se tratara de una emoción), y una concepción bastante superficial de un componente cognoscitivo tan complejo como las emociones, además de poco integrada con otros conocimientos que posiblemente sea más apropiados, como podrían ser la interpretación de ciertas imágenes o películas. En segundo lugar, aparece por primera vez redactado en un currículum de EPV, en los criterios de evaluación, la visualización, análisis y crítica de una obra de cine (estándar de aprendizaje nº 15.1)

Se modifica la estructura general del currículum, pues el Dibujo Técnico gana peso en el conjunto de contenidos, por lo menos eso es lo que parece en los criterios de evaluación del borrador. Esta medida parece coherente con la ideología que subyace en toda la ley de orientarla hacia el economicismo, pretendiendo con el aumento del dibujo técnico desplazar el currículum de la EPV hacia lo que consideran objetivos de mayor "utilidad" y mayor incidencia (económica) como puedan ser fines relacionados con el desarrollo tecnológico.

Los contenidos del dibujo técnico aumentan pero no como contenidos culturales (interpretación culturalista del diseño y dibujo técnico, geometría intuitiva, diseño y decoración geométrica de los diferentes pueblos del mundo, etc.), sino como contenidos procedimentales, abstractos y alejados de la realidad de alumnos y alumnas. Son contenidos del tipo dibujo de una mediatriz, dibujo de un hexágono etc.

CAP. 19. COMPARACIÓN INTERSUBJETIVA DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO. LAS REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

"Un documento encierra al menos dos verdades, la primera de las cuales resulta siempre insuficiente"

Georges Didi-Huberman

*Si ...pregunto si todo está bien, yendo de espejo en espejo, no hay alarde de vanidad:
busco el rostro que yo tenía
antes de la creación del mundo.
W. B. Yeats*

19.1 COMPARACIÓN INTERSUBJETIVA ENTRE RESPUESTAS DE DOCENTES DE SECUNDARIA (CONSULTAR ANEXO D)

En el anexo D hemos realizado una interpretación pormenorizada de las respuestas de los docentes que participaron en el cuestionario que sirvió de base para aproximarnos a los discursos que circulan en los institutos relativos a la educación del arte y la cultura visual. En dicho anexo he centrado la atención en la interpretación intrasubjetiva, en lo que cada docente ha construido, en el sustrato ontológico, epistemológico e ideológico de su discurso. Una mirada global y sintética la aplicamos en este capítulo, aportando el material para comparar los relatos, y contrastar diferencias y elementos comunes, lo que da pistas para concluir cuáles son las condiciones, siempre parciales, que conforman el *habitus* dominante, las operaciones de resistencia subjetiva y las aportaciones individuales de cada discurso.

Para elaborar esta comparación hemos desarrollado la tabla que sigue a continuación, con los indicadores que creo son más significativos para los objetivos de esta tesis.

Tabla 19.1 Comparación entre las respuestas de los cuestionarios de profesorado de secundaria

Campo temático	Contraste entre posicionamientos
<i>Rol profesional</i>	<p>Se da una alta coincidencia entre el profesorado sobre la necesaria integración de conocimientos de naturaleza artística, educativa, estética y socio-cultural para realizar una adecuada enseñanza. El profesor PS7 responde en otra dirección frente a los demás, pues piensa que no son necesarios conocimientos de índole didáctica (esta respuesta nos la aportó cuando tuvimos la entrevista para presentar el cuestionario). También PBA desdeña en las respuestas abiertas las "pedagogías del arte" de manera generalizada; éste responde en una de las preguntas que el profesorado sí debería ampliar sus conocimientos para impartir clases, pero se refiere casi con seguridad, por la orientación de otras respuestas, a conocimientos de historia del arte.</p> <p>El conjunto de docentes preguntados piensa que el profesorado de secundaria no está implicado en la investigación o el desarrollo del currículum, tan sólo PS1 cree que sí está comprometido; como conocemos a este profesor, esta respuesta nos parece incongruente con sus prácticas.</p> <p>Salvo PS2, se percibe, indirectamente, que se da un rechazo a algunas actividades porque pueden degradar la profesión o acercarla a las prácticas que realizan los maestros y maestras (trabajar con plastilina, papiroflexia,</p>

	<p>realizar máscaras, etc.). No parece fundamentarse esta resistencia en una reflexión superadora de estereotipos respecto a la naturaleza de la materia, es decir, su crítica no se refiere a que se realicen en el aula demasiadas actividades relacionadas con las manualidades, sino porque no es académica: lo que parece que se desprende es que se debe acercar la materia a los lenguajes y a la actividad artística "superior", y a reproducir el rol profesional que han vivido en las facultades correspondientes.</p>
<i>Concepción de artista</i>	<p>Todos aceptan, con más o menos rotundidad, que la concepción de artista se ha mitificado desde el romanticismo, sin embargo, el profesor de bachillerato artístico, en las respuestas abiertas, manifiesta una crítica paradójica, por una parte no cree que se deba mitificar en el sentido de endiosar, pero por otra parte, de sus respuestas abiertas parece desprenderse una cierta necesidad de reconocimiento de las capacidades específicas de los artistas, de que el artista tiene un don especial.</p>
<i>Valoraciones sociales de la educación artística</i>	<p>Hay bastante acuerdo en que ni la sociedad ni las familias ni las instituciones artísticas y educativas valoran la educación artística, lo que tendría ciertos efectos tanto en la organización de la enseñanza como en la motivación de los alumnos. Respecto a la opinión se tiene de las facultades de Bellas Artes, también hay una cierta coincidencia sobre el escaso reconocimiento que sufre la educación artística en estas instituciones. Tan sólo PS6 considera que las actuales facultades sí se preocupan y potencian el desarrollo de esta área de conocimiento.</p>
<i>Formación permanente y continua</i>	<p>En este campo temático se ha solicitado dar respuesta a dos grandes cuestiones y el profesorado preguntado se ha posicionado de manera divergente en cada una de ellas.</p> <p>Sobre la necesidad de cambiar la estructura y contenidos de la formación del profesorado de educación artística y visual hay una mayoría que se pronuncia afirmativamente sobre la necesidad de un cambio en la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria.</p> <p>Sobre la formación permanente del profesorado se han producido dos bloques y una respuesta aislada: uno de los bloques expresa que la formación continua no responde a las necesidades del profesorado, otro bloque se sitúa en la posición central, que no resulta muy concreta, y, finalmente, PS1 responde que es adecuada. De la misma manera que en las respuestas del primer campo temático, al conocer a este profesor, no parece coherente su respuesta o en qué se ha sustentado para responder en esta dirección.</p>
<i>Concepciones artísticas y estéticas</i>	<p>Como es de suponer, en este campo temático existe una cierta diversidad de posicionamientos, pero también se dan más acuerdos de lo que podría esperarse de un grupo de profesores diferentes. Como primera aproximación, da la impresión que la reflexión profesional sobre arte y cultura contemporáneas está anquilosada: se manifiestan ciertas incongruencias sobre su naturaleza, además, la crítica al arte contemporáneo no parece sustentarse en teorías reflexionadas, pareciendo que algunos se enfrentan por primera vez a determinados conceptos como por ejemplo, "cultura visual", arte posmoderno o "pérdida de aura" del arte. Bastantes profesores y profesoras coinciden en que el conocimiento del arte como conjunto de estilos y artistas, (<i>arte por el arte</i>), tiene valor en sí mismo, además aportaría a las personas que lo conocen prestigio y <i>distinción</i>.</p>
<i>Concepciones sobre el conocimiento artístico</i>	<p>Domina una concepción academicista, más o menos rotunda y más o menos oculta, en casi todo el profesorado participante, posiblemente interiorizada durante los estudios universitarios, y reforzada en el contexto profesional. Es oculta en cuanto que se responde afirmativamente a la necesidad de un currículum culturalista (p. e. I-3, IV-2,..) y, sin embargo, en ítems específicos se decantan por un academicismo disciplinar claro.</p> <p>Todo el profesorado, sin excepción, considera muy interesante el enfoque interdisciplinar, aunque nadie parece ponerlo en práctica.</p> <p>Una mayoría dice que explica el Guernica desde las claves culturales y</p>

	<p>simbólicas antes que formalistas, pero cuando he triangulado con otras informaciones se observan incongruencias llamativas, puesto que se tiende a analizar e interpretar el Guernica sólo en clave formal.</p> <p>El profesorado se divide en bloques cuando se les solicita una opinión sobre la conveniencia de abordar la enseñanza del arte como si se tratara de un conocimiento objetivista y científico</p> <p>Las respuestas se dispersan en relación a la naturaleza del conocimiento que debe activarse en el aula, en sentido de que sería óptimo la práctica de un conocimiento complejo, abierto y crítico.</p>
<i>Concepciones sobre la cultura</i>	<p>Se da un acuerdo generalizado en que a través del arte conocemos y nos integramos en la cultura, pero no podemos aportar datos concretos sobre si creen que todo objeto artístico pertenece a la "alta cultura" o si se deben incorporar al currículum la comprensión de otros objetos de la cultura de masas.</p> <p>Sobre la influencia de los pensamientos culturales de los profesores en los alumnos se posicionan en dos bloques claramente, por una parte se muestran los que consideran que sí influyen las concepciones y gustos culturales del profesorado, y, por otra parte, están los docentes que creen que no influye en el alumnado.</p>
<i>Teorías sobre la EA. Valoración de la didáctica de la materia</i>	<p>Se produce una gran complejidad analítica por la diversidad de respuestas y de incongruencias internas, éstas posiblemente debidas a los diferentes significados que se dan a determinados conceptos, por ejemplo, al modelo de Cultura Visual, que todos los docentes, salvo PS2, independientemente de su concepción didáctica, asumirían con interés. Sin embargo, en otras cuestiones que lo plantean de otra manera (IV-8, IV-9, IV-10,...) las respuestas se dispersan, asumiendo el enfoque disciplinario, formalista y de producción de objetos y láminas. PBA cuestiona la teoría didáctica del arte, considerando que lo que hace falta son profesores con talento artístico para enseñar la materia.</p> <p>No distinguen los docentes entre "educación en el arte" y "educación por el arte", y aunque es un debate que se puede considerar superado por determinados enfoques didácticos contemporáneos, resulta útil en nuestro análisis, dado el escaso debate profesional que encontramos; pues permiten introducir matices interesantes para la reflexión profesional. Posiblemente algunos términos, debido a su prestigio o por las creencias asociadas a su significado, proyectan un gran "poder de convocatoria", tal es el caso de <i>enfoque crítico</i>, de <i>creatividad</i>, de <i>educación en y por el arte</i>, y del ya mencionado <i>cultura visual</i>, entre otros.</p> <p>En general, se infravalora la capacidad del alumnado para acometer objetivos relativamente complejos en lo que se refiere a interpretar visualmente la sociedad. Lo veremos con más rotundidad en las entrevistas.</p>
<i>Articulación de la teoría y la práctica desde enfoques culturalista, disciplinar y ecléctico</i>	<p>Realizando el seguimiento a partir de las respuestas en varios ítems concluimos que una profesora, PS1, se pronuncia por una práctica ecléctica. PS2 se acerca a una concepción crítica en algunos aspectos, y los demás se sitúan con más o menos determinación en el enfoque disciplinar (limitado). PBA podría ubicarse en una posición disciplinar pero con elementos muy rígidos y combativos contra otras maneras de comprender la enseñanza del área..</p>
<i>Teorías sobre educación y currículum</i>	<p>Cinco docentes creen que el currículum vigente debería cambiarse por desfasado, dos piensan que sólo en parte y otro responde de manera ambigua. Cuando se analiza lo que proponen entonces surgen las incongruencias, pues se diversifican mucho las posiciones, desde el que considera que debe cambiar la naturaleza de la materia hacia una concepción de taller de artista (PS2), hasta los que consideran que los cambios deberían centrarse en incorporar nuevas tecnologías de tratamiento de la imagen (PS4, PS6, PBA) o la vuelta al enfoque reproductor (PS4, PS6 y PS7)</p> <p>Como hemos mencionado anteriormente en esta tabla, todo el profesorado preguntado está de acuerdo en las cualidades de un enfoque interdisciplinar.</p> <p>En relación a las cuatro dimensiones del <i>conocimiento de los contenidos de la materia</i> (Shulman), el profesorado entrevistado, salvo PS2, se centra en</p>

	<p>administrar correctamente el conocimiento de los contenidos y el conocimiento sintáctico de la materia, pero no participa en la reflexión sobre el <i>conocimiento sustantivo de la materia</i>, es decir, no se sustenta en una reflexión sobre para qué este contenido, para que la educación artística y visual.</p> <p>Así mismo, no se da una autorreflexión crítica que indague en otras posibles referencias didácticas y culturales que nazcan de las dudas diarias, de una falta de encaje entre lo que se piensa y la realidad o simplemente que nazca de un encuentro con otras perspectivas diferentes que parecen resolver algunas cuestiones de manera más adecuada que la que uno desarrolla.</p>
<i>Recepción del currículum vigente</i>	<p>PS2 es el que está en claro desacuerdo con el currículum oficial, pero le asume por coordinación con el resto de miembros del departamento y por no desorientar a los alumnos (según expresó en la entrevista de presentación del cuestionario). Por el contrario, PS4 y PBA son los docentes más disconformes con un hipotético cambio curricular. En los demás se observa una cierta dispersión y respuestas contradictorias.</p>
<i>Teorías sobre la creatividad</i>	<p>Casi todos, a excepción de PS5 y PBA, creen que todos los alumnos disponen de la capacidad creadora, aunque se diferencia en grados. Además casi todos piensan que la creatividad es enseñable. En relación a algunas preguntas sobre la creatividad en el arte hay mucha ambigüedad en las respuestas, por ejemplo, sobre el desarrollo de la creatividad mediante la imitación de modelos de los grandes artistas, 4 docentes se sitúan en la posición central, otro ejemplo se refiere a la pertenencia de la creatividad al área de la educación artística y visual, la mayoría se inclina por responder afirmativamente o en una posición intermedia.</p>
<i>Influencia de la Academia</i>	<p>A excepción de PS2, y en menor grado PS1, el resto de docentes se inclina, con mayor o menor rotundidad, por una enseñanza fundada en el modelo academicista y canónico del arte y la educación artística, tendente a la disciplinaridad, el formalismo y la producción. Nuestra interpretación se concluye desde los correspondientes filtrados con los ítems de control y desde los comentarios que se han realizado en los contactos previos de la presentación de los cuestionarios.</p>
<i>Disposición para el cambio</i>	<p>No se ha planteado esta cuestión de manera directa. La actitud ante un posible y necesario cambio curricular (tenga la orientación que tenga, pues nos interesa el cambio como actitud) lo hemos indagado indirectamente, pero nos tememos que ante las respuestas tan contradictorias y ambiguas, no se pueden presentar las respuestas de forma mínimamente descriptivas. En cualquier caso, a modo de aproximación, PS2 y PS5 posiblemente aceptarían cambios sustantivos si estuvieran explicados desde el punto de vista epistemológico y socio-cultural, PS1 lo aceptaría desde su actitud ecléctica y pragmática, PS3 adopta una posición burocrática, por lo que cambiaría lo que se manifestara de manera explícita y fuera aceptada profesionalmente, aunque mantuviera algunos hábitos y orientaciones de manera implícita de anteriores enfoques, y, finalmente, PS4, PS6, PS7 y PBA mantendrían sus posicionamientos tradicionales, quizás con algunos cambios que no sean epistemológicos ni profundos, ofreciendo ciertas resistencias a lo que podrían interpretar como una orientación divergente respecto a sus identidades profesionales y creencias</p>
<i>Desarrollo curricular</i>	<p>Las respuestas referidas al desarrollo curricular, entendido éste como la aplicación específica de un currículo diseñado o adaptado por cada profesor, cuya dirección es la combinación de teorías, experiencia y disposiciones, es muy amplia, pues las respuestas a esta pregunta a través de un cuestionario son limitadas y probablemente se prestan a un juego de representaciones: entre la "obligación normativa" y la voluntad de cambio, entre el hábito y la ruptura, entre la tradición y la transformación, entre la identidad profesional y los nuevos roles docentes, en definitiva entre la reproducción y la razón práctica.</p> <p>Considerando la reflexión introductoria anterior, constatamos la variabilidad</p>

de las respuestas del profesorado a las cuestiones en las que se les solicita un posicionamiento sobre el currículo oficial y sus aplicaciones concretas en algunos aspectos como el tratamiento de la obra "Guernica", el abordaje de la cultura visual o la evaluación.

19.2 ANÁLISIS GLOBAL DE RESPUESTAS DE MAESTROS Y MAESTRAS (CONSULTAR ANEXO D)

Tabla 19.2. Análisis de las respuestas de maestros y maestras

Campo temático	Contraste entre posicionamientos
<i>Rol profesional</i>	Aceptan todos los informantes que la educación artística tiene una función social y cultural que debería cuidarse, sin embargo su autovaloración como enseñantes a los que se les exige implícitamente un rendimiento en áreas consideradas fundamentales (matemáticas, lengua, etc.), en relación a otras como la artística, consideradas poco menos que complementarias o superfluas, favorece un cierto desinterés. No hay una cultura profesional que haya incorporado en su discurso una comprensión de las cualidades educativas del área artística y visual más allá de considerarla el área que sirve para decorar las paredes de la escuela. La excepción es M1
<i>Valoraciones sociales de la educación artística</i>	Hay mucha coincidencia en la escasa valoración social e institucional que tiene la educación artística, lo que induce una cierta presión para abordar de manera inconsistente e inestable el área artística, dejando en un lugar secundario, incluso residual, su tratamiento en clase, salvo M1
<i>Formación permanente y continua</i>	Coinciden en que la formación que recibieron como maestros ha sido escasa y precaria. Respecto a la formación continua expresan que no existe.
<i>Concepciones artísticas y estéticas</i>	En general, hay bastante coincidencia en que la capacidad artística es innata pero enseñable. No se analizan concepciones del arte ni de la estética. Sabemos, por las entrevistas previas, que una de las maestras informantes tiene un gran interés por el arte en general y por el contemporáneo en particular. Manifestó su intención de crear un grupo de investigación artística aplicado a primaria a través del Centro de Formación e Innovación Educativa de Ávila
<i>Concepciones sobre el conocimiento</i>	Sobre la influencia del enfoque disciplinar y academicista hay opiniones diversas, generándose dos posicionamientos generales: los que lo consideran apropiado y los que no. En cualquier caso, la caracterización disciplinar (entre maestros y maestras hay que relativizar esta categoría) tiene poco prestigio y hemos tenido que cruzar las respuestas de varias cuestiones y, sobre todo, comprobar <i>in situ</i> sus prácticas docentes. Todos y todas manifiestan explícitamente su adscripción al enfoque crítico, pero en un caso de los analizados afirma la necesidad didáctica de organizar el conocimiento canónico y fijo para favorecer su transmisión
<i>Concepciones sobre la cultura</i>	En este campo sólo analizamos dos aspectos parciales. Por un lado existe un gran acuerdo en que las concepciones culturales de los maestros y maestras se proyectan en la actividad cotidiana en las aulas. Por otra parte, admiten, en general, que la industria del entretenimiento se ha adueñado de la cultura e influye negativamente en la educación en general. Además, admiten que el currículum oculto de los niños y las niñas es muy influyente y se percibe en sus actividades
<i>Teorías sobre la EA</i>	La interpretación de las respuestas es difícil, pues tres docentes se adscriben contradictoriamente a diferentes enfoques de la EA, lo que podría interpretarse de manera diversa, aunque no necesariamente alternativas entre sí: por un lado implicaría que algunos docentes no disponen de un planteamiento consistente, o bien que no conocen las implicaciones teórico-prácticas de algunos posicionamientos sobre la educación artística. Por lo que hemos podido comprobar por observación directa, en los docentes informantes se percibe un gran voluntarismo, pero su la acción docente no se sustenta en unas bases teóricas sólidas, o al menos articuladas, lo que

	favorece unas prácticas en parte erráticas, de orientación inestable, que se acaban convirtiendo en un activismo por la educación artística muy limitado en cuanto a su competencia didáctica. M1 cree firmemente en las teorías del desarrollo de la expresividad de Lowenfeld (según sus propias expresiones), y, aunque reconoce que su desarrollo es algo caótico, procura plantear las actividades de manera abierta sin tratar de condicionar la libre expresión de los niños y niñas
<i>Articulación de la teoría y la práctica desde enfoques culturalista, disciplinar y ecléctico</i>	Entre los cuatro maestros y maestras encontramos los tres enfoques aunque, matizando, el culturalista de manera difusa y parcial en uno de ellos, (M1) el ecléctico en dos (M3 y M4) y el disciplinar en uno de ellos (M2) pero también de manera difusa
<i>Teorías sobre educación y currículum</i>	M2 desarrolla el currículum a partir de un libro de la materia de manera estricta. Dicho libro es adquirido por todo el alumnado, y en el mismo tiene incorporadas láminas que se van completando o rellenando regularmente (ver anexo F5, pag. 572). M1 ha planteado, como una actividad globalizada entre lengua y plástica, la presentación cada 15 días de una fotocopia a color de un cuadro y una poesía de creadores conocidos; los niños y niñas leen la poesía y reinterpretan la obra pictórica. M1 plantea la mayoría de las actividades para que se realicen de manera colectiva
<i>Recepción del currículum vigente</i>	Se observan muchas incongruencias en las respuestas. Dos maestros/as informantes contestan, por un lado, que siguen el currículum vigente, y, por otro lado, que no le siguen. Desde la observación directa hemos comprobado que el único que sigue el currículum oficial es M2 a través de las láminas que realizan los alumnos
<i>Teorías sobre la creatividad</i>	Hay diferencias en la concepción de la creatividad. Dos docentes consideran que la creatividad se desarrolla imitando modelos, tres piensan que la creatividad es una capacidad innata aunque enseñable
<i>Disposición para el cambio</i>	En este ítem realizamos un análisis indirecto a través de datos complementarios como los comentarios del día de la presentación del cuestionario. Percibimos en los cuatro informantes una autoimagen de docentes críticos, comprometidos con el cambio educativo, sin embargo, salvo M1, están satisfechos con su actividad docente referida a la educación artística, pues muestran las láminas que hacen los alumnos, que en algunos casos utilizan para la decoración de los centros, repletas de estereotipos.
<i>Valoración del cuestionario</i>	El cuestionario se ha recibido muy bien por parte de todos los docentes consultados. En el centro de M1 se propuso utilizar el cuestionario para realizar un debate colectivo sobre la educación artística, que no llegó a concretarse.

19.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS RESPUESTAS DE LOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN. APROXIMACIÓN A ALGUNAS LIMITACIONES SIMBÓLICAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA (CONSULTAR ANEXO D)

19.3.1 Contexto

De manera parecida al caso de los maestros, las respuestas que manifiestan los inspectores interesan en cuanto que aportan información de los discursos que circulan entre los miembros de este servicio administrativo, que dirigen o deberían dirigir su actividad administradora no sólo a “controlar” (este último término es el elegido el artículo 148 de la LOE, Ley Orgánica de Educación 2/2006, para indicar una de las funciones principales del cuerpo de inspectores) el cumplimiento de la legislación vigente, en sus aspectos curriculares, organizativos y estructurales, sino que además deben velar por la calidad educativa, asesorando y colaborando con el profesorado en la mejora de las prácticas docentes, según se establece en las diferentes leyes y normas legislativas (el ya mencionado artículo 148 de la LOE, así como su transposición y adaptación por parte de la Consejería de Educación de la

Junta de Castilla y León, que regula la acción inspectora en la norma EDU/1373/2008 de 23 de julio, BOCYL de 30 de julio).

La estructura y las funciones del Cuerpo de Inspección se fundamentan en el tratamiento generalista de los temas educativos y una organización establecida en la territorialidad, es decir, en la asignación de comarcas y distritos a cada inspector, asumiendo, cada uno de los mismos, todos los centros que se encuentran en la demarcación, sean públicos o concertados, de primaria o de secundaria, por tanto, su organización interna y su funcionalidad administrativa no se estructuran en torno a las especialidades referidas a materias específicas o a grandes áreas de conocimientos, sino a centros escolares y a planes de inspección anuales que se programan en torno a amplios objetivos generales de educación, normalmente de carácter organizativo e instruccional.

Ahora bien, estas intenciones educativas antes referidas están casi exclusivamente centradas o, mejor diríamos, han sido colonizadas por una mentalidad eficientista y tecnocrática a la que sólo le interesa las estadísticas de la encuesta conocida como PISA, buscando la optimización de resultados en las materias del currículum a las que se les ha asignado más prestigio social, las que, favorecidas por un aparato burocrático muy tradicionalista, acumulan poder simbólico y espacio curricular, el cual no es estrictamente necesario para una educación de calidad desde un enfoque educativo más integral, culturalista y crítico. Por esta razón, la inspección parece atender estrictamente, desde un punto de vista curricular, a las materias consideradas “importantes” o “imprescindibles”, consolidando y reproduciendo así una ideología educativa simplificadora y poco adecuada para las necesidades formativas en estos momentos históricos, para los que muchos investigadores demandan la construcción de una cultura y un conocimiento abierto, flexible e integral (por ejemplo, Mayos y Brey, 2001; Hargreaves, 2003; Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001; Giroux, 2005), sobre todo si lo que se pretende es la emancipación de los sujetos. Para la inmensa mayoría de los miembros del cuerpo de inspectores, sean de mentalidad progresista o conservadora, abiertos o cerrados, dinámicos o inmovilistas, la educación artística es invisible o incluso parece que para algunos, una rémora para el desarrollo de una educación eficaz.

Así, la mayoría de inspectores, en lugar de revisar, orientar, dialogar, coordinar,...y apoyar o rechazar en su caso los cambios desde un punto de vista pedagógico, didáctico u organizativo, se dedican, en general, a controlar los proyectos educativos diferentes o alternativos, en sentido de comprobar si las propuestas o programaciones didácticas se ajustan estrictamente al estrecho cauce del texto normalizador de los decretos y órdenes legales o, en el mejor de los casos, a mirar hacia otra parte cuando se plantean cambios curriculares complejos; lo sabemos por experiencia propia cuando, hace años, un grupo de profesores propusimos un sistema de evaluación que priorizase índices cualitativos frente a los típicos cuantitativos y la información textual, aunque también, de manera puntual, la junta de evaluación negociase al final de curso resumir la información sumativa dada en un signo numérico a efectos de adjudicación de becas. Las resistencias ideológicas y los obstáculos burocráticos impidieron finalmente que esta iniciativa se desarrollase.

Las leyes y normas son, obviamente, necesarias, pero no deberían tomarse como moldes o muros infranqueables, utilizados para cercenar cualquier atisbo de desbordamiento de los convencionalismos burocráticos o de los habituales dispositivos reproductores. Las leyes están para marcar unas reglas de juego, pero en el ámbito de la educación, un sistema construido desde las relaciones humanas, símbolos y discursos, las fronteras entre diferentes enfoques son lábiles, por lo que las normas y estructuras deben ser negociadas, flexibles y abiertas; pero nos tememos que se utilizan más por su condición limitadora, considerándose sospechosos aquellos planteamientos que no reproducen estrictamente la ideología tecnocrática que se encuentra inscrita no sólo en las normas,

sino en los rituales de los que todos los miembros de la comunidad educativa participamos, con mayor o menor entusiasmo.

En cualquier caso, la estructura reglamentaria y los dispositivos burocráticos casi siempre dejan resquicios y grietas que permitirían, desde una actitud abierta y negociadora, una flexibilización en su aplicación, si los que tienen la función de revisar y coordinar dispusieran también de una formación y una visión más o menos fundamentada de la educación como sistema social, cultural y político, desde la cual, en esa flexibilidad argumentada, podría encontrarse una de sus funciones más necesarias en un sistema educativo cambiante y complejo. Posiblemente, también sean necesarios otros elementos y recursos para que la inspección desarrolle sus fines de manera aceptable, pero estos aspectos no forman parte de los objetivos de esta tesis, por lo que nos centraremos en los discursos de los inspectores informantes respecto al currículum de la educación artística.

19.3.2 Análisis conjunto de las respuestas de los inspectores de educación al cuestionario

Antes de empezar con el análisis conjunto tenemos que señalar que un informante (el número 2 de la tabla X del anexo C, páginas 522 y 523) se ha situado en un 33% de los ítems en el medio de la escala, precisamente en aquellos que, en general, podrían considerarse que exigen respuestas más comprometidas, además en muy pocas ha contestado con un 5 o un 1 de la escala. Este posicionamiento puede tener su explicación en diferentes razones: porque los ítems fueran confusos, porque no supiera qué contestar y como no se dispone de la casilla de “no sabe/no contesta” haya optado por situarse en el índice medio o porque no quería comprometer su opinión. En cualquier caso, aunque esta posición, una vez detectada, resta posibilidades comparativas, es un dato simbólico que también es susceptible de incorporarlo en el estudio.

Tabla 19.3 Análisis de conjunto de las respuestas de los inspectores.

Campo temático	Contraste entre posicionamientos
Valoraciones sociales de la educación artística	Todos los informantes muestran una coincidencia alta respecto a la infravaloración que la sociedad presenta, en general, sobre las cualidades formativas de la educación artística. Sin embargo, cuando se les pregunta sobre la valoración de las instituciones educativas, los informantes se dividen en dos bloques: dos están bastante de acuerdo en que las instituciones educativas dan poca importancia a la EA, y el otro no piensa que sea así; curiosamente este último es el que ha sido elegido recientemente como alto cargo en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Por otra parte, respecto a la valoración que las Facultades de Educación construyen sobre la EA, se muestran cambios de tendencia: dos inspectores creen que en dichas facultades sí valoran la contribución de la EA en la formación integral de las personas , y otro inspector considera que no se plantean cambios en las facultades respecto al currículum de la EA, aunque no se explicita la causa, quizás porque no se le asigne una gran importancia.
Formación permanente y continua	En este caso hay muchísima coincidencia. Por una parte piensan que la formación continua es deficiente y, por otra, que la formación inicial del profesorado de EA debería replantearse para mejorarla. Posiblemente se refieran a que la mayoría de los profesores de Secundaria no han recibido una formación pedagógica y didáctica de ningún tipo, y los que han accedido en los últimos años han recibido formación a través de un curso escaso y mal planteado denominado Curso de Adaptación Pedagógica, por el que se obtiene el Certificado de Aptitud Pedagógica.
Concepciones artísticas y estéticas	Consideran los tres que la capacidad artística es innata, aunque enseñable. Por otra parte, consideran que lo que ocurre en el mundo del arte no afecta a su enseñanza.

<i>Concepciones sobre el conocimiento y la cultura</i>	Concuerdan, en parte, en que la industria del entretenimiento se ha adueñado, en general, de la cultura y esto influye en el tipo de educación que se está llevando a cabo. No explicitan en qué sentido, pero posiblemente se refieran, si lo cruzamos con otros ítems, a que el conocimiento y la cultura se están banalizando
<i>Teorías sobre la EA</i>	En este caso, creemos que en el conjunto de respuestas referidas a este campo, se han producido incongruencias por parte de los inspectores 1 y 3: por una parte responden que en la sociedad actual es más importante la potenciación de las nuevas tecnologías que el aprendizaje de conocimientos artísticos y el desarrollo de la creatividad (ítem III-3), pero por otra parte, en los ítems alternativos (II-6, III-4, IV-2) contestan que el aprendizaje del conocimiento artístico y el desarrollo de la creatividad son fundamentales para el desarrollo integral de las personas. Nos encontramos, quizás, ante respuestas que expresan buenas intenciones y un alineamiento con las representaciones ideológicas y políticas idealizadas más que respuestas reflexionadas desde la realidad, pues no parecen manifestar el conflicto latente entre un currículum tecnocrático y un currículum abierto, crítico, flexible y favorecedor de la creatividad. En relación al debate didáctico del arte expresado en la confrontación (más artificial de lo que parece) entre “educación en el arte” o “educación por el arte”, sólo I-1 se decanta con rotundidad por la “educación por el arte”. Sabemos que este debate es muy específico y apenas ha salido de los estrechos círculos de los didactas del arte, sin embargo, como estas designaciones son tan expresivas, creemos que pueden entenderse en su sentido literal y general, por lo que las hemos tomado como proyección de posiciones respecto de la valoración de la EA en el currículum.
<i>Posicionamiento ante los enfoques culturalista, disciplinar y ecléctico</i>	Encontramos las tres orientaciones, aunque sin manifestaciones rotundas y fuertes. El inspector I1 se acerca más al posicionamiento ecléctico, pero con algunas respuestas cercanas al culturalista. I2 acepta con más entusiasmo el enfoque disciplinar, pero evitando sus manifestaciones más fuertes. I3 se encontraría más próximo al enfoque culturalista, aunque con algunos matices de eclecticismo.
<i>Teorías sobre educación y currículum</i>	I1 e I2 se muestran favorables a los modelos más flexibles, abiertos y contemporáneos de currículum, por ejemplo estarían de acuerdo con evaluar de maneras menos rígidas, de revisar contenidos y de que éstos se adapten más a las realidades que vive el alumnado, incorporando el entorno visual.
<i>Consideración del currículum vigente</i>	Los tres inspectores coinciden, aunque con diferentes niveles de intensidad, en que el currículum de EPyV no se adapta a las necesidades educativas del alumnado, se ha quedado anquilosado; además creen los tres que los contenidos se repiten en los diferentes cursos de la ESO. Aceptan que sería muy conveniente una actualización general del currículo.
<i>Teorías sobre la creatividad</i>	Respecto a la creatividad no hay posicionamientos rotundos, hay muchas respuestas de los tres inspectores que se sitúan en la zona central, sin embargo hay bastantes coincidencias en las tendencias generales. Responden que la creatividad es innata aunque enseñable, que es una capacidad de las personas que debe potenciarse, y que aunque debería abordarse en todas las materias, es el área artística la que presenta unas condiciones idóneas para que sea considerada ésta como un instrumento fundamental para el desarrollo de la creatividad.
<i>Apoyo al cambio</i>	I3 es el inspector que aceptaría más cambios curriculares y en las prácticas docentes, al menos por lo que desprende de sus respuestas, I1 también pero con muchos matices, e I2 es difícil interpretar, desde sus respuestas directas, lo que considera respecto al favorecimiento del cambio, pues aunque cree que contenidos, actividades y evaluación deberían cambiarse, no cree, por otra parte, que sean necesarios cambios curriculares.
<i>Valoración del cuestionario</i>	I1 e I3 han considerado el cuestionario de manera más positiva, expresando su acuerdo con la utilidad y su capacidad para hacer reflexionar, aunque I3 piensa que, como condición general, los cuestionarios sirven para muy poco.

CAP. 20. APROXIMACIÓN A LAS ENTREVISTAS DEL PROFESORADO: LOS CURRÍCULOS *CYBORGS*

*El hombre sólo es hombre en la superficie.
Quitas la piel, disecas:
aquí empiezan los mecanismos, entonces te pierdes
en una sustancia insondable, ajena a todo lo que conoces
y sin embargo esencial.*
Paul Valery

20.1 REFLEXIÓN INICIAL

Exponía en el capítulo de metodología que las entrevistas pretendían, por un lado, triangular y comparar los datos recogidos con otras técnicas, y, por otro lado, recoger información complementaria que permitiera interpretar la forma en que se construyen los discursos docentes, y los reflejos en los mismos de las narrativas educativas, culturales y artísticas circulantes, que son en última instancia con lo que construimos nuestra praxis cotidiana.

Además de las transcripciones de las entrevistas realizadas, he incorporado datos recogidos *in situ* sobre las características espaciales y materiales de la clase, de trabajos y exámenes que realizan los estudiantes, así como otras informaciones registradas en el diario, a partir de los comentarios previos y en los diálogos que se establecen fuera de la entrevista formal, en momentos que, para el profesorado participante, tienen un valor diferente al de una entrevista grabada, pero que presentan para la investigación una significación complementaria que enriquece la interpretación; aclarando a continuación que estas informaciones se han recogido en conversaciones espontáneas, por lo que no tenían una intención de realizar cuestionamientos indirectos u ocultos del profesorado entrevistado.

La mirada desde la que se analiza el contenido de las entrevistas, ya lo he comentado en otras ocasiones en este trabajo, se fundamenta en la perspectiva crítica y reconstructiva, pero engranándola con un enfoque que asume la acción docente desde una perspectiva de “profesional investigador” (Stenhouse, 1987:70) y comprometido con la mejora de la enseñanza de la educación del arte y la cultura visual, desde el cuestionamiento de sus propias prácticas.

20.1.1 Las ideologías subyacentes

Considerando el contexto político, cultural y educativo en el que nos desenvolvemos como docentes, creo que sería acertado profundizar en la perspectiva que podríamos denominar de desarrollo del “profesional reflexivo”, como plantea Schön (en Carr y Kemmis, 1988), que partiendo de la realidad de nuestros centros, avance mediante la problematización de su labor y la del sistema hacia la consecución de fines ética, cultural y socialmente valiosos, pero realizadas a partir de la autorreflexión, la deliberación y la colaboración con colegas y otros miembros de la comunidad educativa.

Creo que es posible esta imbricación de perspectivas si lo “profesional” lo entendemos como un proceso de reflexión permanente para la mejora de las relaciones, de la enseñanza y para el favorecimiento de experiencias de aprendizaje del alumnado. Aunque es preciso reconocer la hegemonía que ha conseguido en todos los niveles y ámbitos del sistema, la corriente de la “*accountability*”¹¹, que tiene la misma raíz ideológica que la perspectiva gerencialista en la educación, y la misma raíz epistemológica que la racionalidad instrumental, las cuales se han apropiado del término “profesionalización” docente para introducir, en el ámbito educativo, los sistemas de organización de las empresas, basando el buen funcionamiento del sistema en la gestión (de tiempos, de espacios, de recursos tecnológicos,..., la *poiesis* aristotélica), en el orden (entendido como regulación jerarquizada) y la eficacia educativa (competitividad, reproducción, calificación, memorismo,...), aunque ocultando detrás de este relato una idea de relación de fines-medios que acaba despreciando los saberes que no favorecen la productividad económica y excluyendo a los alumnos y alumnas que, según este modo de entender la educación, no se “adaptan” al sistema. Esta ideología economicista y tecnocrática, diseminada a través de discursos enmascarados, se acaba asumiendo de manera implícita en las prácticas y relatos del profesorado. Además, desde una retórica confusa y engañosa también tratan de legitimar la figura del “profesional de la educación”, pero desplazando la orientación inicial de lo que pretendía ser una perspectiva de mejora y cambio educativo hacia fines ética, social y culturalmente valiosos (la *praxis* aristotélica), sobre la que se había construido el enfoque de “desarrollo profesional” comprometido, reflexivo y crítico.

Circulan, por tanto, diferentes perspectivas que usan el término “profesional”, pero con diferente sentido. Con la interpretación de las entrevistas, trataré de comprender cómo circulan, se reproducen, se justifican y se asumen las diferentes teorías de la educación artística y visual en el seno de un panorama social, cultural y político complejo, y de una cierta ausencia de perspectivismo histórico y de reflexión “profesional” y “profesionalizante”, desde la que nos podríamos preguntar ¿qué sentido tiene hoy enseñar y aprender arte y cultura visual? ¿cómo habría que abordar su conocimiento? ¿cuál debe ser la naturaleza de sus contenidos para favorecer experiencias de aprendizaje para la comprensión social, personal, cultural y ética del alumnado en esta época histórica de incertidumbres y mudanzas?

20.1.2 La organización de la interpretación de las entrevistas (consultar anexo A)

La interpretación de las entrevistas se podría abordar bien desde una manera individualizada, docente a docente, o bien desde un análisis temático, extrayendo lo que ha respondido cada enseñante en relación a una cuestión o temática. Cada uno de estos abordajes implica posibilidades y limitaciones para los objetivos propuestos en este trabajo de investigación, por lo que hemos optado por realizar finalmente una organización del análisis que combina ambos sistemas, la interpretación general del discurso de cada docente y el contraste de las respuestas de los diferentes profesores y profesoras en relación a determinados núcleos temáticos importantes.

¹¹ Definido como *responsabilidad de la que hay que dar cuenta*, en sentido de ser eficaz en la gestión de los recursos, fundamentalmente económicos, ajustándose a lo establecido, justificando ante los “contribuyentes” o “usuarios”, **pero siempre de manera diferida a través de los poderes administrativos**, cómo se ha ejercido el control del proceso (principalmente del gasto). Así expuesto, parece un enfoque justo y adecuado si no se escondiera detrás una perspectiva economicista, tecnocrática y simplificadora de la educación, que todo lo reduce a estadísticas, tablas, gestión de recursos, etc., es decir, como si la educación fuese una empresa o un sistema que se condujera mediante relaciones administrativas.

Como ya anticipamos en el capítulo de metodología, la selección de los entrevistados se ha realizado por la técnica del muestro motivado, teniendo en cuenta las características profesionales de los entrevistados. Los profesores y profesoras que han sido seleccionados ejercen su labor docente en institutos de Ávila, por lo que nos conocemos, aunque sea de manera indirecta, pues es difícil que antes o después no coincidiáramos en cursos, en presentaciones de exposiciones, formando parte de tribunales o en debates locales relacionados con el arte o el patrimonio.

La transcripción de las entrevistas las presentamos en el CD que se adjunta en esta tesis, en el cual hemos identificado con colores algunas dimensiones profesionales y educativas para facilitar la búsqueda. Como interpretaciones de los textos transcritos se pueden realizar desde diferentes ángulos, esta señalización de colores sirve sólo para una aproximación inicial.

En la interpretación que exponemos a continuación, el número entre paréntesis es una referencia que identifica la frase o el párrafo donde aparece la idea que se está interpretando.

20.2 CIRCULACIÓN, APROPIACIÓN Y REELABORACIÓN DE DISCURSOS DE LOS DOCENTES: LOS CURRÍCULOS CYBORGS

Fijamos ahora la atención en los discursos que circulan entre docentes, para revelar sus claves, los argumentos que se utilizan para su legitimación, los códigos y representaciones sociales (educativas, artísticas, sociales, culturales y políticas) que condicionan la cultura escolar, las relaciones simbólicas intersubjetivas entre los sujetos que participan en la educación y la cultura, que se transmiten en el aula, y en las que median las concepciones, las acciones y las estructuras. También lo que no se dice, lo que se aparta de la vista, consciente o inconscientemente.

20.2.1 Proceso interpretativo

La interpretación de los discursos y las prácticas necesita un acercamiento complementario al de los cuestionarios, pues estos no pueden recoger aspectos fundamentales, como pueden ser la articulación y las asociaciones internas de los mismos. A través de las entrevistas me centraré especialmente en las relaciones entre discurso y prácticas con intención de comprender o, por lo menos, esbozar las situaciones de resistencia, apropiación y reproducción de las narrativas que dirigen los procesos de enseñanza.

En la interpretación de las entrevistas se comprueban los aspectos que destaca el profesorado y el uso que hace de elementos conceptuales referidos a las construcciones ontológicas y epistemológicas, más allá del término que se emplee en cada caso, por ejemplo, referido al posicionamiento y aceptación de la cultura visual, en algunos casos se rechaza abiertamente y en otros se alude a la cultura visual de manera muy restrictiva (como si ésta estuviera constituida sólo por artefactos como logotipos y carteles), incidiendo específicamente en la construcción subjetiva que se produce en el encuentro entre la experiencia de los sujetos, por una parte, y por otra, los discursos generales que circulan en el ámbito de la docencia de la educación artística, procurando cartografiar las elaboraciones personales de cada docente, emergiendo en estas representaciones lo que denomino *currículos cyborgs*, es decir, contruidos por una parte desde las representaciones y motivaciones subjetivas, y desde otra, a partir de la reproducción de *habitus*, códigos y discursos que circulan en el campo de la disciplina escolar de la Educación Artística y Visual. El resultado podría ser caracterizado como un cuerpo reconocible y funcional pero elaborado con fragmentos, que, desde el punto de vista de su construcción, pueden caracterizarse por una o varias de las siguientes categorías: no adaptados

sino simplificados, mecánicos, impuestos, rígidos,... No utilizaré estas categorías, que han servido para aproximarnos a la naturaleza de los currículos reales, sino las que he utilizado en el análisis de los cuestionarios y entrevistas, más claras y operativas.

Sin duda, es una cualidad normal y deseable que los currículos sean diferentes, abiertos, performativos, situados en cada contexto (histórico, social, cultural y educativo) en función de las necesidades del alumnado, pero sería ingenuo no reconocer que también son diferentes porque en la construcción colabora, como un acompañante invisible y concienzudo en la colocación de piezas del *cyborg*, el poder político y económico y los discursos educativos hegemónicos a través de diferentes dispositivos, entre los que destacan la mistificación y la reproducción; en otras palabras, es preciso reconocer que el campo educativo está configurado, en parte por tensiones enraizadas en posiciones ideológico-educativas que utilizan diferentes dispositivos de poder y conocimiento en su pugna por ganar legitimidad académica, social y cultural, y obviamente, institucional. El producto final es un cuerpo compuesto por fragmentos, suturas, que al final siempre “funciona”, pero que nos interpela para una continua reconstrucción.

Desde esta posición interpretativa, trataré de dar cuenta de los componentes que conforman los discursos curriculares, para terminar con una propuesta general donde se sitúen los ejes que ayuden a cartografiar las tensiones, los posicionamientos estáticos y mistificados y las perspectivas más elaboradas para impulsar cambios hacia el desarrollo de una educación artística y visual, crítica culturalista y complejizante, para favorecer experiencias de aprendizaje que ayuden al alumnado a comprender el mundo que le ha tocado vivir.

Las entrevistas las hemos realizado a 5 docentes conocidos (como he explicado anteriormente, en esta provincia nos conocemos casi todos) que muestran discursos diferentes, presentan signos de que se sienten identificados con lo que hacen en clase y, a la vez, se percibe en los demás docentes un cierto reconocimiento de que son buenos profesionales. La segunda ventaja es que he localizado el cuestionario de 4 de estos docentes, pues lo entregaron en mano o se identificaron voluntariamente en el propio documento de respuestas; de esta manera se pueden contrastar algunas de las opiniones expresadas en dos momentos distintos, con una diferencia temporal de dos años. La tercera cuestión que ha pesado en la decisión de la elección de docentes es la más determinante, y es que los profesores y profesoras elegidos son diferentes en sus planteamientos sociales y educativos, así, el quinto docente de los seleccionados para la entrevista no sé si contestó el cuestionario que se pasó previamente, ni se lo pregunté posteriormente, pero he considerado que su incorporación puede añadir riqueza reflexiva a la investigación, pues disponía de datos para pensar que desarrolla prácticas diferentes a los demás, por lo menos en algunos aspectos.

La identificación de los docentes que respondieron al cuestionario utilizaremos la misma simbología que se asignó en el análisis de las respuestas, es decir PS1, PS2, PS4 y PS5. A la profesora de la que no tenemos los datos de la encuesta, la hemos atribuido el código PSX. Las transcripciones de las entrevistas, su codificación y análisis internos las presentamos en el anexo A

Además, contamos con información complementaria derivada de las conversaciones que se produjeron antes y después de la grabación de la entrevista, referidas al alumnado y las familias, sobre la formación superior, sobre el arte y otros aspectos relacionados con la materia; parte de impresiones de estas conversaciones informales han quedado reflejadas en el cuaderno de campo. Así mismo se han tomado fotografías de los trabajos del alumnado y se han recogido exámenes de los docentes que los han cedido amablemente.

PARTE VI

INTERPRETACIÓN Y

PROPUESTAS INICIALES

CAP. 21. REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DISCURSIVAS QUE CONSTRUYEN LA CULTURA ESCOLAR DE LA E.P.V. DESDE LA INTERPRETACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS

La elocuencia del poder está en el silencio que genera.
Basil Bernstein en "Poder, educación y conciencia"

21.1 LA CULTURA ESCOLAR EN LA CLASE DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

Trataré de mostrar la influencia de las estructuras educacionales y las normas legales en la concepción de la enseñanza. Ya hemos discutido el concepto de *habitus* en el apartado 4.5 (pg. 73 y ss.), en el que concluíamos que dicho constructo no se ubica en una perspectiva estructuralista clásica, estática y permanente en el tiempo, de cuya influencia los sujetos apenas pueden desligarse, antes al contrario, Bordieu (1999) ya advirtió contra esta interpretación indicando que siempre reconoció posibilidades de cambio y construcción individual, de distanciamiento del mecánico reproduccionismo (Marqués, 2008:285), aunque, por otra parte, no dio suficiente importancia a la capacidad de construcción de cada sujeto; como sociólogo que se define como estructuralista-constructivista (lo que para algunos es un oxímoron), se opone tanto al individualismo epistemológico como a la deriva psicologicista de las teorías educativas dominantes en los años 70 y 80 del siglo pasado, a las que atribuía una mirada unidireccional, centrada en el individuo aislado, a la hora de interpretar el funcionamiento y los problemas del sistema.

21.1.1 Posicionamientos ante el currículum oficial. El poder de la Institución escolar

Los diferentes profesores y profesoras se reclaman "independientes" a la hora de construir y desarrollar el currículum real. Han construido una representación de sí mismos (o por lo menos tratan de transmitirla) de docentes comprometidos con la materia (otra cosa sería con el alumnado) y, en tanto conscientes del escaso valor simbólico y real que se le asigna al área artística por parte de la Administración, se sienten afectados y, en consecuencia, expresan su opinión de disconformidad con la Institución, a la atribuyen, en general, la responsabilidad de la devaluación, aunque en algunos casos, como PS1 de manera muy enmascarada. Ahora bien, las críticas que lanza el profesorado no descienden a lo concreto del currículum, ni el que está todavía vigente ni el que impondrá la LOMCE, pues ya se saben de manera muy aproximada los contenidos y la estructura en la ESO en la nueva Ley. Así, el profesorado entrevistado ha expresado críticas a la disminución de horas de educación artística y visual, cuestión que es, lógicamente, importante para los docentes, pues por una parte observan cómo se ve amenazada la dedicación profesional de los educadores y educadoras del arte y, por otra, comprueban cómo se van eliminando gradualmente las materias artísticas, lo que parece evidenciar que no son conocimientos valorados por las instituciones y por la sociedad en general.

Sin embargo, desde esta lógica sensibilidad ante las operaciones del poder institucional, no se debería justificar una actitud defensiva e inmovilista que presentan varios docentes entrevistados, y cuyas respuestas no consideran la posibilidad de cambiar la normativa. Es muy difícil, en este sentido, el que se acepte que los procesos de enseñanza y aprendizaje del arte y la cultura visual se encuentran afectados por confrontaciones entre perspectivas y enfoques sociales y culturales, y que el nuevo currículum no es más que un instrumento más para la extensión de enfoques tecnocráticos y academicistas.

La crítica a un aspecto bastante obvio del currículum vigente como es su estructura repetitiva sólo la expresan PS4 y PS5. A pesar de la opinión negativa que proyecta la normativa oficial, todos los profesores y profesoras entrevistados lo aplican, aunque en las entrevistas y en las actividades que realizan se pone de manifiesto que en unos casos se lleva a cabo de manera fiel y en otros con interpretaciones más autónomas en algunos bloques temáticos.

Concepciones dominantes. El enfoque teórico que ha servido para articular la organización de contenidos y metodologías, es decir, el alfabetismo visual, no se cuestiona en ningún caso; se puede dirigir la acción didáctica hacia un desarrollo más creativo, como es el caso de PS2, o más reproductor, como lo enfoca PS5, pero la realización de láminas como método para fomentar el desarrollo del “conceptos prácticos” está muy extendida. Efectivamente, la idea de que el conocimiento artístico es fundamentalmente *práctico*, entendiendo por *práctico* el que se compone de conocimientos sobre el uso correcto de instrumentos, de materiales y de la forma en que se aplican, reduce la experiencia de aprendizaje en el área al desarrollo de habilidades manuales (Acaso, 2009a), renunciando así al potencial para la formación de capacidades cognitivas como la creatividad, el pensamiento crítico, la comprensión del entorno y de la cultura, entre otras (Efland, 2004). No quiere decir este último análisis que para alcanzar aprendizajes cualitativamente adecuados sea preciso renunciar a la enseñanza de procedimientos, lo que pretendo afirmar es que los conocimientos de aplicaciones técnicas no deben situarse en el centro, que es lo que parece que ocurre, en general, en los institutos. En este sentido, el ejemplo más interesante de unión de experiencia práctica y cognoscitiva es la forma en que PS2 conduce la enseñanza, por lo menos en una parte del currículum, articulando de manera adecuada procedimientos de dibujo y el desarrollo de la creatividad (ver imágenes de la página 483)

En cuanto al enfoque teórico que fundamenta el currículum oficial y las prácticas docentes, la organización de los contenidos conceptuales y procedimentales se articula en torno a los elementos gráficos básicos (el punto, la línea, la forma, etc.), imponiéndose en la práctica la perspectiva del alfabetismo visual, incorporado en su sentido más lineal y básico.

Llama la atención la casi unanimidad en no considerar al alumnado suficientemente capacitado para comprender conceptos del arte contemporáneo y de la cultura visual, redicando aquí la justificación para no incorporar en clase conocimientos que podrían resultar muy enriquecedores desde el punto de vista cognoscitivo y cultural, a la vez que motivadores, por lo menos en 3º y 4º de ESO; me refiero a conceptos como parodia, “ready-made”, diferencia entre significado y sentido de una obra, contextos socio-cultural de interpretación, deconstrucción, hiperrealidad, etc. Reconociendo que son conceptos complejos, pueden ser abordados en clase como una aproximación a su comprensión más cercana a su contexto social y cultural. Me temo que la resistencia a la incorporación de conceptos complejos y críticos tiene diversas explicaciones entre las que se podrían encontrar la justificación de unas prácticas docentes relativamente cómodas y poco exigentes, la legitimación de una ideología reproductora de relaciones de poder (académico, social y cultural) o la escasa reflexión crítica que sea capaz de enfrentarse teórica y prácticamente a lo establecido por la cultura profesional, por las administraciones educativas y por la academia.

Contradicciones y discontinuidades. He encontrado con más frecuencia de lo que podría pensarse en un principio el fenómeno de la *polifasia cognitiva*, a la que hacía referencia en el apartado 6.11 (pg.120), así por ejemplo, PS1 defiende en un momento de la entrevista que sería deseable el tratamiento del arte contemporáneo en el aula, y más tarde argumenta que el alumnado, en caso de abordar el arte contemporáneo, no comprendería casi nada, pues no tiene una base teórica sólida para su adecuada comprensión. PS2 habla (indirectamente) de la necesidad de superar el abordaje del arte como “distinción social” (en los cuestionarios) y del academicismo del *arte por el arte*, pero hace aprender de memoria al alumnado obras y autores (descontextualizados) del libro de texto que manejan en clase. PS1, PS4 y PS5 mencionan que la expresividad y la creatividad son objetivos principales de la materia, pero las actividades que proponen en clase están muy dirigidas y dejan muy poco espacio para la creación.

Aunque existe una relativa concordancia en la asunción del currículum vigente y, además, en el enfoque teórico asumido por los profesores y profesoras consultados, la construcción del currículum real presenta diferencias apreciables, principalmente en las actividades y en la naturaleza del discurso de la educación artística, con posicionamientos más o menos abiertos (PS2 y PSX) y más o menos reproductores (PS1, PS4 y PS5), como ya explicaba en el capítulo del análisis de las entrevistas, constatando que en la mayoría de los casos se apreciaba una falta de relación entre lo que se dice y se lleva a cabo; esta contradicción inconsciente es explicada de diferente manera por cada docente, indicada en la tabla 21.1.

Docente	Posicionamiento expresado respecto del currículum oficial	Grado de autonomía en la aplicación, constatado por el entrevistador	Argumentación del docente
PS1	Lo acepta ampliamente, aunque trata de adaptar algunos elementos que no le parecen adecuados; éstos se centran en las actividades	Las adaptaciones del currículum son menores, no afectan ni a la estructura ni a la naturaleza de los contenidos ni al enfoque; trata de plantear actividades sencillas, motivadoras y gratificantes	No cuestiona ningún aspecto. Considera (de forma idealizada) que tiene la libertad para cambiar cualquier aspecto pero no ha reflexionado sobre la posibilidad de que existan otras formas de abordar el desarrollo curricular. El docente quiere proyectar una imagen de “neutralidad” profesional y eclecticismo teórico.
PS2	Manifiesta que, “en lo que puede”, cambia lo que considera oportuno, aunque reconoce que debe ajustarse en parte a la programación para coordinarse con otros miembros del Departamento.	Es el docente que más modifica el currículum oficial para mejorar el desarrollo de la creatividad a partir del dibujo; salvo este aspecto, no logra salir de los esquemas tradicionales en otros componentes curriculares. El enfoque que defiende con cierta vehemencia es el del taller de dibujo y el artista-artesano (como le gusta definirse en su actividad artística)	Se representa a sí mismo como un docente muy crítico con el sistema en general, y creo que lo es, sin embargo, su enfoque docente combina aspectos innovadores, con otros academicistas y reproductores, como obligar al alumnado a aprenderse de memoria autores y obras que aparecen publicadas en el libro de texto que se utiliza en clase.
PS4	Lo que considera realmente inoperante es la estructura, pues se repite mucho en 1º y 3º. Por lo demás, no cuestiona ni el enfoque ni otros aspectos curriculares	Autonomía limitada a la ampliación de conocimientos históricos del arte que estén relacionados con la lámina que se esté ejecutando, pero sin que estos conocimientos históricos se ajusten a una reflexión didáctica previa.	La naturaleza del currículum es adecuada, lo que es inadecuado es la estructura, que repite los mismos temas en los diferentes cursos. Proyecta de sí mismo una imagen de docente pragmático y eficaz, aunque creo que podría atribuirse perfectamente la característica de tecnocrático.

Tabla 21.1. Comparación entre diferentes posiciones respecto al currículum oficial

Docente	Posicionamiento expresado respecto del currículo oficial	Grado de autonomía en la aplicación, constatado por el entrevistador	Argumentación del docente
PS5	Realiza una crítica global al currículum fundamentándolo en su conceptualismo abstracto y su alejamiento de los intereses del alumnado, que quieren conocimientos prácticos (no lo plantea como una necesidad cultural y social, sino como una estrategia de simplificación y de motivación). Por otra parte, es el profesor que más insiste en la invalidez del currículum debido al desfase respecto a las nuevas tecnologías.	Sigue el currículum fielmente, ayudándose en gran parte en el libro de texto y, en ocasiones, en un cuaderno de actividades de la misma editorial que el libro de texto. Tiene cierta preocupación por renovar las actividades, por no repetirse y que sean atractivas para el alumnado, pero en cualquier caso, siguen siendo láminas que el alumnado pinta con témpera, aunque este docente considera que en esto consiste la innovación.	Es muy crítico con el currículum oficial, sin embargo lo aplica a rajatabla. No cuestiona esta posición contradictoria por diversas razones entre las que destaca aspectos funcionales, la costumbre y la "mentalidad". Al profesorado le cuesta cambiar de hábitos, sobre todos aquellos que nos obliga a reconsiderar "las formas de dar la clase", es decir, de cambiar representaciones.
PSX	Posicionamiento contradictorio y ambiguo. El currículo oficial lo considera adecuado en un primer momento, pero poco a poco se va decantando hacia una posición mucho más crítica. Por otra parte, cree que el currículum es muy completo, pero más adelante cree que le faltan aspectos importantes como el tratamiento de la naturaleza desde el arte	Se ve como docente con mucha autonomía para plantear lo que considera oportuno y, efectivamente, plantea algunos cambios en el currículum, pero no son cambios estructurales ni esenciales, son cambios interesantes pero relacionados con actividades motivadoras que siguen la mayoría en la tradición del conocimiento de técnicas y procedimientos, es decir, el sentido que da a las actividades novedosas está relacionado con la motivación y el placer de la sensorialidad, aspecto que es muy interesante pero insuficiente	Su argumentario gira en torno a captar la atención y la motivación del alumnado, y, además, al tratamiento de algunos valores sociales como es la crítica a la publicidad como transmisora del consumismo. También plantea la necesidad de no aburrirse como docente, cambiando periódicamente las actividades. Su discurso ofrece algunas incongruencias de las que no es consciente. La representación que tiene interiorizada sobre su actividad docente es muy positiva en cuanto innovadora, motivadora y crítica.

Tabla 21.1 (cont.) Comparación entre diferentes posiciones respecto al currículum oficial

21.1.2 Lo que no se ve pero sobrevuela

Actitudes y ausencias. Comprobamos que en la aceptación acrítica del currículo oficial podrían colaborar diferentes disposiciones: conformismo, simplificación, comodidad, reproducción o eclecticismo socio-educativo, que es en el fondo tecnocrático, y por lo tanto político. Se pretende una intervención educativa al margen de los conflictos sociales y culturales, fundamentada en la aplicación de un currículum como si fuera un instrumento "neutro", construido "individualistamente" (la construcción individual, subjetiva, adaptada a cada contexto y circunstancia es lo normal, inevitable incluso ideal, cuando empleamos el término individualismo lo hacemos como una tendencia de un número significativo de docentes al solipsismo, a no dialogar o contrastar lo que hacemos en el aula, a elegir entre teorías-prácticas desde lo establecido y no cuestionado, por simplificar o acomodarse). Así, el currículum real se elabora con fragmentos y adaptaciones del texto oficial, éste se valora, en general, como mejorable estructuralmente, aunque poco actualizado a los avances tecnológicos. Posiblemente, las cuatro actitudes mencionadas al comienzo del párrafo pueden darse simultáneamente pero en diferente proporción, como pueden ser los casos de PS1, PS4 y PS5.

Llama la atención la ausencia de una reflexión que problematice tanto la estructura cerrada y rígida del currículum oficial, así como la naturaleza de los contenidos a la luz de las transformaciones culturales y artísticas que están teniendo lugar. Cambios que afectan tanto a la creación visual como a las miradas, tanto a la comprensión de las nuevas formas de relación como a la creación de identidades y a la producción de conocimiento social y cultural vehiculado a través de objetos visuales. Efectivamente, las transformaciones a los que se refieren las personas entrevistadas, en las entrevistas y en las encuestas, hacen alusión exclusivamente a cambios más visibles e inmediatos, los de tipo tecnológico, lo que se percibe como una la invasión de la "aparatoología", que obviamente debemos

considerar en el aula, pero no como único aspecto de cambio. Esta -casi- obsesión en la expansión tecnológica está logrando desplegar un velo sobre las circunstancias sociales y culturales que ya han cambiado, y por lo tanto limitan las necesarias reflexiones referidas a las necesidades de transformación de la educación del arte y la visualidad, como pueden ser la convergencia de diferentes lenguajes artísticos, la contribución de la cultura visual en la construcción de la subjetividad o la subestimación del potencial comprensivo y crítico de obras artísticas contemporáneas por parte de los dominantes enfoques educativos fundamentados en el academicismo y el formalismo, por citar algunos de los cambios y las tensiones que están teniendo lugar en nuestra área.

21. 2 LAS IDEOLOGÍAS Y EPISTEMOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS

Arraigo de planteamientos tecnocráticos. En general, parece que cuando se mencionan los cambios que están propiciando las nuevas tecnologías, no se hace referencia a las posibilidades de construir el conocimiento de otra manera más fluida y conectiva (menos acumulativa y más procesual, aprovechando las posibilidades de intercambios comunicativos entre adolescentes de diferentes centros, provincias o incluso regiones del mundo), sino a la necesidad de actualizarse en el manejo de nuevos programas informáticos, como plantean directamente PS4 y PS5.

Es este extendido reduccionismo, que concentra la necesidad de cambio en la actualización tecnológica, lo que nos da la pista para pensar que en la enseñanza de la educación artística y visual subyace una representación tecnocrática del conocimiento, no tanto por la defensa de la inmersión en las nuevas tecnologías como recurso contemporáneo en la tarea de enseñar y aprender arte y cultura visual, sino porque se usa como argumento fundamental para posicionarse contra el currículum vigente, centrando la atención en los medios, y por tanto, soslayando la reflexión sobre la necesaria revisión de los fines y las estrategias de la educación artística y visual a la luz de las transformaciones sociales y culturales que estamos viviendo. También es una manera de proyectar una imagen crítica, tan valorada en nuestra área, y de renunciar por anticipado a hacerse preguntas sobre las nuevas funciones que debe acometer la educación artística y visual.

En las prácticas tecnocráticas, el alumnado es un componente de la gran maquinaria, la centralidad la ocupa la eficacia, en la que todas las dimensiones se disuelven, configurándose todo tipo de instrumentos y procesos que favorezcan el éxito del programa. En el mejor de los casos, los estudiantes salen beneficiados indirectamente, pues no se trata de que tengan experiencias culturales y artísticas significativas y gratificantes, como de que aprueben, y para facilitar sin problemas esta condición, se simplifican los procesos de aprendizaje. Así, se da un juego perverso por lo tóxico y confuso en que se vuelve el proceso de enseñar y aprender, generándose lo que se ha dado en llamar la *conspiración de conveniencia* entre el profesorado y el alumnado, como he explicado en el apartado 14.3.1 (pg. 270). PS1, PS4 y PSX lo reconocen abiertamente, PS5 lo menciona indirectamente: es preciso simplificar los contenidos para facilitar el aprobado. La nota adquiere desde esta perspectiva un fuerte sentido de control.

Cultura y academicismo. Por otra parte, es un lugar común que el profesorado de educación artística solicitemos al alumnado una actitud abierta y flexible para ser creativos (como si dependiera sólo de una decisión personal), de la necesidad de superar estereotipos para mirar el mundo desde otra perspectiva, y sin embargo, las respuestas del profesorado entrevistado no parecen sensibles al cambio, pues muestran diversos anclajes que condicionan negativamente el desarrollo de alternativas al currículum instalado. Las rutinas que se practican en clase, por ejemplo, sobre la elección de los mismos tipos de imágenes y de lenguajes artísticos, sobre las mismas estrategias de enseñanza o

sobre la forma de calificar lo aprendido. Desarrollaré algo más ampliamente este último ejemplo de rutina que contribuye de manera consistente a la conformación del *habitus* específico en nuestro área: en general, no se realiza una evaluación en su sentido didáctico, no se evalúa el proceso de aprendizaje, sino que se califica el resultado, creyendo que si se termina “correctamente” el dibujo o la obra propuesta se supone que se han aprendido los conceptos y actitudes previstos; así, una lámina se aprueba si se han reproducido, por ejemplo, las técnicas de color (lo que implica que lo que se entiende por aprendizaje es, en general, la realización correcta de una técnica con mayor o menor pericia, como se indican, por ejemplo, en las imágenes de la página 478, anexo A).

No pretendo infravalorar, en ningún caso, el aprendizaje de técnicas grafo-plásticas, ni de devaluar la necesidad de aprender conceptos relacionados con el lenguaje plástico, sino poner énfasis en el excesivo peso que se da a los conocimientos técnicos y a su evaluación simplificada, pues creo que nos olvidamos con frecuencia que también enseñamos, o deberíamos enseñar, contenidos tales como las significaciones culturales; siguiendo con el ejemplo del color, deberíamos favorecer experiencias del color en diferentes códigos y lenguajes, a reflexionar sobre el uso del color en otras culturas, a cuestionar el concepto de armonía del color, sobre si la asociación del color a determinadas emociones es natural o una construcción social, o por qué se vincula algunos colores a determinados gustos sociales, etc.

Referido a este condicionante *habitus* evaluador, el profesor PS2 se desvincula en parte por lo que hemos podido contrastar en los diálogos anteriores y posteriores a la entrevista: evalúa en parte los procesos al considerar la experimentación gráfica y la rectificación de errores, evaluando además otros aspectos del aprendizaje, en su caso la constancia o la ayuda a los demás, según nos ha comentado y hemos podido comprobar (esta cuestión no está recogida en el cuaderno de campo, pues no la consideré en su momento).

El academicismo es una extensión del *poder-conocimiento*, y constituye no sólo un enfoque ideológico-práctico que presiona hacia el formalismo, la simplificación metodológica y el encorsetamiento de estilos y técnicas, también se ha asociado a actitudes como la rigidez mental y el elitismo cultural, que no acepta otros planteamientos que no hayan sido previamente validados por el poder académico. Éste no reside ya en una institución, es un fantasma que circula en discursos, Departamentos, representaciones aceptadas sin un cuestionamiento previo, etc. En nuestro caso, todos los profesores muestran (mostramos, en mayor o menor grado, en unas facetas o en otras) la asunción de este acompañante limitador de experiencias de aprendizaje del arte y la cultura visual. El academicismo se presenta, por ejemplo, en la enseñanza-aprendizaje de técnicas plásticas como un fin en sí mismo y no como un recurso para expresar sensaciones, emociones y pensamientos; es el sentido de la actividad lo que determina el valor educativo de una situación de aprendizaje.

Si hubiese que proponer a algún alumno o alumna, en un caso concretísimo, por ejemplo la realización de un círculo cromático básico, (a los institutos donde trabaja el profesorado entrevistado asisten un número significativo de aprendices que han realizado sus años de aprendizaje escolar en una “escuela rural unitaria”, donde su experiencia con el color ha sido muy limitada), no sería academicista si la intención es facilitar un primer acercamiento a la comprensión del color matérico y sus relaciones, como una primera experiencia de mezcla de colores y las sensaciones que se acompaña; ahora bien, esta misma actividad adoptaría una forma esencialmente academicista si los objetivos se centraran en la conceptualización de las propiedades físicas del color, en el dominio de las mezclas y el uso de pinceles.

Así mismo, la decisión de que todo el alumnado, sin atender a sus conocimientos y experiencias previas, realice un círculo cromático porque lo establece la normativa vigente, o proponga la conceptualización de la temperatura del color y las armonías a partir de un instrumentos tales como el triángulo de Goethe, como se pone de manifiesto en algunos libros de texto (páginas 563 y 564, anexo F). En estos casos se trata de enfoque academicista de la enseñanza, en tanto que lo que busca es el dominio del uso del color desde un camino abstracto y poco significativo para el alumnado, es más motivador y gratificante el descubrimiento del color desde la reflexión sobre la experiencia de la aplicación del color con actividades más motivadoras, más cercanas y expresivas. Posiblemente en la realización de círculos cromáticos también late un principio educativo tendente a la profesionalización.

El desarrollo del pensamiento crítico en el aula como caricatura. Las referencias al fomento del pensamiento crítico en el alumnado forman parte de los textos oficiales, de las programaciones de aula y, ocasionalmente, de los discursos del profesorado de Educación Plástica y Visual; éstos últimos se muestran cuando se solicita al profesorado que explique cómo aborda, por ejemplo, la publicidad en clase. Sólo uno de los docentes entrevistados (PS2) está interesado en fomentar un pensamiento crítico de la sociedad y la cultura, aunque lo lleva a cabo de manera subsidiaria, pues cree que a través de la observación a la que obliga la acción de dibujar, se desarrolla en sí mismo si se enseña bien a captar la realidad, con el apoyo de alguna reflexión complementaria por parte del docente. No obstante, es consciente de este enfoque limitado y cree, como persona crítica que se considera, que debe mejorar el fomento del pensamiento crítico en clase, aunque asume que es difícil. También PSX introduce el concepto de crítica, pero en este caso centrado sólo en la publicidad, *“para que no se dejen influir, pues a estas edades...”*. Su enfoque lo articula en torno a los mensajes engañosos, vehiculados a través de imágenes muy atractivas y sugerentes, para lo cual, los adolescentes deben estar advertidos.

En general, no hay un interés por favorecer el pensamiento crítico, concretado en un discurso y en unas prácticas, y en los casos en que presenta, lo hace sustentado en una comprensión plana, poco elaborada, muy epidérmica, pues no aborda, desde la visualidad, los conflictos sociales, culturales y éticos que, inexorablemente, atraviesan la sociedad. Conflictos, por ejemplo, entre la denominada alta cultura y cultura popular, entre el gusto estético como complemento de distinción social, los conflictos éticos que se abordan y que se abordaron desde las artes visuales, los conflictos identitarios que toman como vehículo de expresión determinados signos visuales, la utilización del arte y la cultura visual por el poder con objetivos de apropiación (v. gr. los superhéroes), la usurpación y vaciamiento de los mensajes críticos que algunas producciones visuales han creado, son algunos de los posibles abordajes que se podrían incorporar a los currículos de la materia.

La estética dominante. Por las actividades recogidas y observadas en el aula y en los pasillos, la estética dominante es la derivada de los enfoques modernos, que se agrupaban bajo la consigna del *arte por el arte*, es decir, el que valora una estética autocentrada, cercana a una comprensión idealizada, abstracta (en sentido conceptual y no artístico), alejada de las concepciones más culturalistas y comprensivas.

No se han observado creaciones o interpretaciones que estuvieran inspiradas en la cultura popular o en otras culturas del mundo, ni siquiera para versionarlas. Sí se ha comprobado en un caso la incorporación de la cultura de masas a partir de la propuesta de realización de un cómic por parte del alumnado, sin embargo, el enfoque parecía centrado en desarrollar exclusivamente los aspectos formales y técnicos, sin entrar en comprender las características de este lenguaje gráfico, ni en los tipos de cómics asociados a diferentes estilos y culturas, por ejemplo el manga, etc.

Como conclusión, no parece que la estética, como conocimiento de las formas sensibles asociado a formas culturales e ideológicas, interese desarrollarla al profesorado entrevistado, bien porque no se entiende como un conocimiento propio de la materia, pues es “teórico” y pertenece a otro campo del saber visual, bien porque no se dispone de tiempo para desarrollar mínimamente el currículo y, por lo tanto, no es conveniente incluir más materia o bien porque enseñar estética obliga a tratar, conceptual e ideológicamente, temas espinosos en clase.

El poder de la normalidad en el relato profesional. En general, no se cae en la cuenta de la distancia entre el discurso crítico expresado públicamente y las prácticas reales en el aula, y cuando se es consciente de esta contradicción se justifica mediante dos tipos de argumentos, a saber: por una parte, PS2 y PS4 aplican el currículo oficial porque es preciso coordinar la enseñanza de los profesores del Departamento, pues de lo contrario “cada cual haría una cosa diferente y la enseñanza sería un descontrol dentro del mismo Centro”; por otra parte, PS1, PS5 y, aunque de manera diferente, PSX, lo llevan a la práctica por imperativo legal, sin reflexionar sobre esta forma de “obediencia debida”, implícita y asumida, sin evaluar además su estructura precaria y poco útil desde el punto de vista de la educación artística para la vida, como en otras respuestas exponen. Tampoco parece que cuestionen el escaso potencial del currículo oficial para la creación de experiencias de aprendizaje que favorezcan conocimientos críticos que les ayude a comprender la sociedad compleja en la que viven. Así PS1, PS4 y PS5 incurrir en contradicciones entre sus discursos expresados y las prácticas en el aula.

Se busca entonces un difícil equilibrio entre un supuesto discurso crítico, (asentado en una postura más aparente y abstracta que puesta en práctica), y un discurso legaliforme, fundado en un necesario acatamiento normativo, sin que se expliquen convenientemente las razones educativas de tal necesidad.

Justificadas las actitudes los docentes en lo que consideran unas decisiones políticas que desprecian o ignoran las cualidades de la educación artística (aunque esta idea sólo la ha desarrollado PS2, está latente en las entrevistas), no se ha construido de manera extensa una cultura profesional asentada en la reflexión crítica ni en la investigación de la educación artística. Así pues, la legitimación sobre lo que cada cual hace en su clase se explica, de manera más o menos consciente, desde el conocimiento “experiencial” o “profesional”, es decir, en la reproducción de la cultura disciplinar asimilada en la Universidad, que tiene otros fines y otras metodologías. Pero lo que es todavía más difícil de explicar es la discrepancia entre el saber escolar y el saber social y cultural que necesitan los aprendices, y aunque casi todos los docentes expresan la necesidad de una educación del arte para la vida o de “educación por el arte”, desarrollan finalmente unas prácticas academicistas, descontextualizadas y alejadas de las necesidades cognoscitivas de adolescentes y jóvenes para comprender e intervenir en el mundo contemporáneo.

Así, se aceptan y activan sin problematizar aspectos básicos de un currículum normalizado que, como práctica habitual, debería ser abierto y estar *situado*. Al aceptar esta normalización como lo ideal o como una jaula de hierro de obligado cumplimiento, se evita la reflexión desde cuestiones con un gran potencial transformativo del tipo ¿Para qué sirven de verdad las actividades que propongo? ¿Existen otras posibilidades de construir currículos diferentes al establecido? ¿Qué *sentido* tiene hoy el conocimiento artístico en la formación de los jóvenes? ¿Qué subyace realmente en la enseñanza memorística y descontextualizada de nombres de artistas y de obras? ¿Qué función educativa tiene la identificación de estilos? ¿No es esto una concepción academicista, alejada de las problemáticas de los adolescentes? ¿Es posible, aunque no esté escrito en ningún documento oficial, la introducción de otras concepciones epistemológicas, como proyectos de trabajo inter o transdisciplinar? ¿Es conveniente la combinación de lenguajes plásticos con textos, música, teatro,...?

Sin embargo, a lo largo de la entrevista casi todos los docentes entrevistados llegan a reconocer limitaciones, de manera más o menos directa, como es el caso del reduccionismo al que se somete la selección de contenidos y estrategias de enseñanza.

Legitimación y autoridad. Todos los profesores y profesoras menos PS1, que mantiene una posición confusa, en general se coincide en que se debería incorporar con normalidad el arte, los lenguajes y las concepciones contemporáneas del arte, sin embargo es muy significativo que todos los docentes entrevistados coincidan con argumentos evasivos o incongruentes: “es que no hay tiempo” o que “es muy difícil comprender por parte del alumnado de la ESO”. En este caso, también encontramos ecos de actitudes y mentalidades paradójicamente diferentes,

- por una parte, en algunos casos se aprecian ecos de un cierto elitismo, por ejemplo PS1, así el conocimiento del arte constituiría una categoría social y cultural al que es difícil acceder, y no todo el alumnado estaría en condiciones de captar la grandeza del arte, sobre todo el contemporáneo, parece que es preciso estar dotado de una sensibilidad especial o haber sido educado desde pequeño para apreciar las cualidades del arte (¿por pertenencia a una clase social?).
- por otra parte, el saber artístico, sobre todo el referido al arte contemporáneo, su análisis e interpretación, lleva aparejado el conocimiento de conceptos, teorías y estrategias interpretativas que constituyen todo un sistema especializado y complejo, que aporta al que lo posee una cierta distinción social y, en consecuencia de poder. Esta forma de conocimiento se representa a través de un lenguaje y unos gestos, los cuales pueden ser utilizados para ostentar una parcela de poder propio, en el juego de poderes que confrontan en el espacio social. Se tiene este poder en tanto en cuanto es de una minoría y no se comparte, no se hace extensivo, y se representa hacia el exterior como difícil, inasequible para la mayoría, es decir, pertenece a un grupo en este caso cultural como los artistas, diseñadores, críticos, etc.

PS1 manifiesta al respecto:

“sería fantástico que llegasen a ver una instalación y la entendiesen. Es una cosa muy complicada porque ellos están acostumbrados además a un tipo de imagen muy bidimensional, entonces, en cuanto que les rompes eso o les sacas de la bidimensión y les vas a meter en la tridimensionalidad de la escultura, todavía pueden llegar a entender algo, pero cuando rompes totalmente con eso y creas las instalaciones y creas las performances [...]yo creo que se pierden. Tiene que haber un trabajo detrás bastante..., para que ellos consigan entender una instalación tiene que haber detrás un trabajo muy importante de estudio de la imagen... de evolución de la imagen; o sea, yo creo que tienen que haber entendido movimientos como la abstracción, un arte más conceptual para luego llevarles a entender una instalación”.

Pero también se da una cierta prevención, en algunos profesores, contra las representaciones que podría deslegitimar lo que les da poder en el aula: el conocimiento de una determinada área del saber, lo que puede verse restringido si se transmite la idea de que el tipo de actividad especializada, que sustenta socialmente y personalmente su rol profesional, es provisional, criticable y relativa. Se trata de escudarse en la figura del experto, el especialista en una parcela del saber, antes que en la de acompañante en la comprensión de la cultura, el arte y la sociedad.

El tratamiento de la diversidad. *Habitus* e ideología. Otra dificultad que han manifestado los docentes en las respuestas es la relacionada con el tratamiento de la diversidad y las prácticas para una enseñanza inclusiva. En este caso, las explicaciones de este reconocimiento de su falta de aplicación en el aula se relacionan con las limitaciones organizativas y la imposibilidad de atender, con una mínima calidad, a cada uno de los alumnos y alumnas que son diferentes por distintos motivos, pero también

se aprecian resistencias que quedan ocultas bajo el velo de las excusas estructurales. Ni siquiera cuando había menos limitaciones y menos recursos se han aplicado programas de atención a la diversidad con un mínimo de calidad. En nuestro caso, sólo PS2 atiende a la diversidad de los casos más explícitos, que están por otra parte regulados por ley, cuando le visitamos relató sin preguntarlo la enorme atención que dedica a un alumno con el síndrome de Asperger.

He encontrado entre el profesorado la percepción de la enorme complejidad que ha tomado el tratamiento de la diversidad: por una parte, cada vez somos más sensibles a las diferencias, pero no sabemos cómo actuar ni cómo construir un programa que asuma las diferencias, y por lo tanto distinto a lo estandarizado, a lo establecido en el currículum, es decir, sólo se practica una enseñanza seriada; por otra parte, ha aumentado el conocimiento experto para abordar los procesos educativos diferenciales en condiciones cualitativamente mejoradas, pero no suele traspasar la puerta de los Departamentos de Orientación. A esta complejidad percibida se añade el aumento gradual de impedimentos organizativos derivados de los recortes económicos (aumento de alumnos y alumnas por grupo, disminución de número de docentes, falta de recursos, etc.), y las faltas de apoyo real por parte de las Administraciones.

Pero también se ha producido simultáneamente una cierta resistencia sutil a la enseñanza individualizada de los jóvenes que presentan características sociales, cognitivas o culturales diferentes, para los que debería adaptarse el currículum de educación artística y visual, cambiando en estos casos objetivos, contenidos, actividades y evaluación, el caso más evidente es el de PS5. Esta resistencia se debe posiblemente al *habitus* normalizador, una de cuyas características definitorias es su capacidad reproductora, posiblemente producida por la acomodación y por la tendencia a la simplificación: es más simple automatizar gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que establecer diferentes estrategias simultáneas, con diferentes contenidos y formas de evaluar.

A pesar de estas limitaciones, se puede abordar la diversidad en el aula con un mínimo de calidad, eso sí, desarrollando una conciencia comprometida con su necesario tratamiento y con estrategias adecuadas que incorporen la complejidad y, sobre todo, superando la ideología tecnocrática y gerencialista, que sólo busca resultados relacionados con la eficacia del sistema, invisibilizando o arrinconando a las personas que no se ajustan a un modelo normalizado, en el que sólo son visibles las posiciones intermedias de las escalas sociales, construidas éstas por el conocimiento-poder para clasificar y separar. La homogeneidad curricular parece ser una ley que se ha instalado con cierta legitimación desde una débil justificación basada en una concepción confusa de la igualdad, tratar de igual manera a alumnos diferentes.

Las profesoras y profesores entrevistados, salvo uno, son muy críticos con las instituciones educativas y con la cultura escolar, pero en la práctica hay una gran coincidencia en el enfoque real si consideramos las acciones y actividades educativas analizadas en conjunto, en los que casi siempre se preserva a la “academia”.

La evaluación anclada en la valoración sumativa. Aunque ya sido tratada anteriormente de manera indirecta en el análisis de otros elementos, aludiré ahora a otros aspectos. Todos los docentes reconocen, aunque de manera difusa, que quizás el desarrollo de la enseñanza y las experiencias de aprendizaje deberían evaluarse desde otra perspectiva y desde otros criterios de los que se han aplicado y se aplican actualmente. Ante la pregunta de cómo se debería realizar el proceso de evaluación, en ningún caso se responde directamente, pero se identifica la evaluación con la calificación (poner notas) y con la realización de exámenes de contenidos, como expresan PS4, PS5 y PSX.

Además del reduccionismo analizado anteriormente, se evalúan productos, las láminas, y casi nunca los procesos. Sólo PS2 evalúa, en algunos casos, los procesos de creación.

Por otra parte, aunque ya he mencionado el sesgo tecnocrático del que se ha teñido el planteamiento reciente de las competencias educativas (aunque llevaría asociado la consecución de lagunas mejoras educativas), el profesorado, obligado a evaluar considerando las referidas competencias, no lo lleva a cabo, pues creo que estaría obligado a cambiar los enfoques evaluadores de manera profunda, por lo que se sigue reproduciendo el sistema tradicional.

El posicionamiento respecto a la cultura visual. El abordaje de la cultura visual en el aula es un claro ejemplo de resistencia al cambio y de reproducción del *habitus* referido a la educación artística y visual. Cuando se pregunta al profesorado sobre la opinión personal y la aplicación, en su caso, de esta forma de este enfoque surgen dos posicionamientos (por otra parte muy comunes), por un lado el que se opone radicalmente a la incorporación de la cultura visual en el aula, pues entiende que degrada y desplaza la enseñanza y el aprendizaje a un campo que no aporta un conocimiento tan interesante y necesario como es el del arte, sea en su rama productiva y creativa, como en la histórica. Así se manifiesta PS2, en una clara actitud beligerante contra a la cultura visual; por su parte PS4 considera que la cultura visual es teoría dirigida al análisis de imágenes y de publicidad, lo que considera un error pues la materia debe ser esencialmente procedimental.

Para el resto de docentes entrevistados, la cultura visual es algo difuso, pero finalmente los ejemplos que ponen siempre hacen referencia a la incorporación del análisis formal de la publicidad y el diseño de productos, fundamentalmente embalajes (PS1 y PS5). Aceptan que la cultura visual forme parte del currículo, pero en su versión no culturalista, sino reducida, centrada en la dimensión formal y, en cuanto a los contenidos, centrada en la publicidad y en el diseño de logotipos. PSX muestra un matiz en su discurso referido a la publicidad: manifiesta que incluye en el análisis una crítica al consumismo al que están tan expuestos los adolescentes.

En este caso también faltaría una reflexión docente sobre el arte y la cultura visual que debe tratarse en clase, qué objetos e imágenes lo componen, qué tipo de discurso socio-educativo lo articula y qué sentido tiene, así mismo sería preciso una concepción de la cultura que desborde el academicismo y enfrente una síntesis curricular entre arte y cultura, entre alta cultura y cultura popular.

La representación del alumnado. Aunque ya hemos hecho mención en otros apartados de este capítulo a las percepciones que muestran los docentes entrevistados respecto del alumnado en situaciones concretas (diversidad, evaluación,...), pretendo ahora fijarme en el lugar donde algunos docentes entrevistados parecen situar al alumnado como el sujeto de la educación de la educación artística al que formamos.

Dos elementos destacan en casi todos los casos, en primer lugar, parece que enseñamos considerando la representación mental de un sujeto abstracto, que responde a un perfil “medio” en lo que se refiere a sus características de aprendizaje, sociales y culturales. Cuando el profesorado menciona al alumnado, lo hacen de forma muy generalista, de manera que las expresiones son, por ejemplo, “*los alumnos de la ESO no entienden el arte contemporáneo*” (PS1) o del tipo *hay que simplificarles los contenidos porque si no, no se enteran*, como manifiestan PS4 y PSX.

Su contexto histórico y socio-cultural apenas se tiene en cuenta, siendo el elemento del currículo que debería centrar la elaboración del currículo del siglo XXI. Desde esta consideración comprobamos que los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza y parte de las actividades

que conforman los currículos que se desarrollan en la actualidad podrían pertenecer, sin ningún tipo de dificultad adaptativa, al currículum de la educación artística de los años 50 del siglo pasado. El profesor que expresa una sensibilidad mayor al respecto es PS5, que en varias ocasiones insiste en la necesidad de adaptar el currículum a los nuevos tiempos, aunque por otra parte, él se refiere principalmente a la incorporación de las nuevas tecnologías y no a otros aspectos igualmente necesarios.

CAP. 22. LA IMPORTANCIA DE ARTICULAR UN RELATO CRÍTICO Y COMPLEJO: HACIA UN DISCURSO RECONSTRUCTIVO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DE LA CULTURA VISUAL

"Lo híbrido es lo contrario de lo puro y no conduce necesariamente a una construcción de síntesis"
Jesús Martín Barbero en un comentario al concepto de hibridación de García Canclini.

22.1 PARA CONSTRUIR LA ACCIÓN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA CULTURA VISUAL ENTRE TENSIONES EPISTEMOLÓGICAS E IDEOLÓGICAS

La participación en la construcción de nuevas narrativas de la cultura visual, implica el conocimiento teórico y práctico de las perspectivas que pugnan por hegemonizar el espacio educativo (como ha sucedido históricamente), reclamando también la comprensión del papel que juega la relación entre *conocimiento* y *poder*, en el sentido de que las diferentes teorías y prácticas buscan la hegemonía en el campo disciplinar para dotarse de mayor legitimidad como herramienta de normalización y expansión. Así, las teorías que se imponen con fines elitistas o de control, sin el contrapeso del diálogo social y la crítica (Bordieu denomina a esta imposición violencia simbólica) tendrían una mayor capacidad de agencia, condicionando las interacciones y el currículum real, las miradas y las resistencias, la cultura escolar y los discursos de la posibilidad.

Al mismo tiempo, el profesorado debe ser consciente de que el contexto social y cultural presenta una enorme complejidad, pues está atravesado por tensiones entre representaciones, intereses e ideologías, algunas de las cuales se enmascaran en discursos simples desde los que se apelan a lógicas de la eficacia, identificando profesionalidad con gerencialismo tecnocrático, desviando así la atención sobre las reflexiones necesarias acerca de la naturaleza de los cambios sociales y culturales que inciden en las relaciones educativas, en los contenidos de la educación artística y en las estrategias de enseñanza.

En este marco de creciente incertidumbre y confusión, es preciso desarrollar las actitudes, por una parte, de indagación permanente para desvelar lo que se esconde o no se dice, de reelaboración de lo que el poder se apropia y vacía de contenido, y, por otra parte, de activar o mantener, frente a las presiones para la simplificación, la centralidad de formación de sujetos críticos y creativos (tanto el alumnado como el profesorado), así como el papel que debe jugar la cultura si pretendemos cambios sólidos en la educación en general, y en la artística y visual en particular.

Detrás de esta multiplicidad de enfoques y prácticas "a la carta" que parecen desarrollarse, que se simplifican o se adaptan, se perciben aspectos diferenciales significativos, pero también se comprueba que se muestran más elementos comunes de lo que parece, es decir, destaca una cierta uniformidad en formas de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento del arte, el posicionamiento ante la cultura visual, entre otras coincidencias, que interpretamos como representaciones de la educación artística que se han instalado por la intervención del *habitus*

implicado en la materia, y enmarcadas, en gran parte, en las tensiones históricas entre diferentes racionalidades e ideologías educativas y socio-culturales que pugnan por la hegemonía en el ámbito de la educación artística, entre las que destacan el academicismo y el enfoque tecnocrático, ambos complementarios a la hora de anclar las prácticas a un discurso poco abierto a nuevos enfoques, pero legitimado en una aparente representación neutral y profesional de la enseñanza.

Desde esta interpretación de la construcción de currículum real como producto de múltiples influencias que condicionan las prácticas, he elaborado el cuadro 22.2 (1, 2 y 3), en el que se representan diferentes ejes metateóricos, cuya relación dinámica guía la construcción teórico-práctica de la acción docente; sintetizándose en cada columna del cuadro concepciones emparejadas que mantienen una tensión en los sustratos ontológico, epistemológico e ideológico.

El profesorado construye su posición, moviéndose por esta cartografía teórica-práctica condicionado por sus creencias, por su experiencia y el *habitus* adquirido en el campo de la cultura escolar. Sin embargo, hemos comprobado la asunción inconsciente de algunas características de los enfoques, que se reproducen de manera agregada, mezclada, infiltrándose en la enseñanza sin reparar en las condiciones (reflexionadas o implícitas) que se incorporan a la actividad diaria en las clases. Así, parece que, por lo general, los docentes adaptan o mezclan diferentes perspectivas y concepciones, moviéndose transversalmente por el cuadro, según las condiciones educativas del campo y el contexto socio-cultural; no obstante, los conflictos y las concepciones políticas, socio-culturales y educativas están presentes, aunque ocultas, en las decisiones, mediando, en parte, en el desarrollo curricular, como hemos visto en otros capítulos.

Un aspecto que considero significativo es la dificultad que mostramos los profesores y las profesoras para realizar un ejercicio de evaluación y comprobar que, en realidad, no llevamos a la práctica lo que decimos (y nos creemos) que hacemos: formar para desarrollar la creatividad, la expresividad y la construcción de miradas críticas del arte y el entorno visual; es decir, no problematizamos ni el currículum oficial ni nuestras prácticas, y aceptamos que la simple realización de unas actividades relacionadas hipotéticamente con los objetivos didácticos y convenientemente examinadas, es suficiente para que el alumnado haya aprendido y haya incorporado unas experiencias ricas. Lo que practicamos en el aula de manera amplia es la enseñanza de procedimientos, que en algunos casos es básicamente reproductora (ver vídeo nº 10 en el CD adjunto).

Aún reconociendo las limitaciones de enseñar una materia en dos horas semanales (por la dificultad que supone un tratamiento profundo de algunos conocimientos), las experiencias de aprendizaje que proponemos, fundamentadas total o parcialmente en el currículum oficial, no son apropiadas para desarrollar, desde la visualidad, las capacidades de comprensión del mundo donde vivimos. El currículum real está colonizado por una práctica discursiva que funciona de manera anónima, imponiendo objetivos, representaciones y actuaciones acordes con un proyecto histórico tradicional, jerárquico y elitista. Estas prácticas discursivas logran encorsetar las acciones del profesorado en “jaulas de hierro” mediante dispositivos como la apropiación y vaciado de conceptos articuladores (por ejemplo conocimiento crítico creatividad, performatividad, globalización, etc.), la mistificación (por ejemplo de la evaluación o la cultura visual), el individualismo o el academicismo, este último muy presente en nuestras prácticas.

22.2 ENFOQUES TEÓRICOS EN CONFLICTO QUE CONDICIONAN EL DISCURSO Y ORIENTAN LAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO

El cuadro que presentamos, 22.1 (1,2 y 3), constituye una síntesis de las diferentes teorías que pugnan por hegemonizar los sistemas educativos, sus desarrollos y prácticas. La representación consta

de cuatro ejes, cada uno de los cuales se articula en torno a una dimensión de oposición. En cada eje se enfrentan dos orientaciones que consideramos alternativas. En modo alguno se pretende concretar una estructura dicotómica de pares enfrentados de formas de ver el mundo, al que se clasifica en pares siguiendo la tradición occidental, sino representar en forma de dinámicas multipolares que en momentos o situaciones concretas se enfrentan en la forma de poder y resistencia.

Tampoco se pretende construir una concepción omnicomprendiva y totalizante, antes al contrario, trata de ser un instrumento provisional que tiene la voluntad de representar y orientar los tránsitos sobre diferentes marcos y posibilidades que conducen nuestras prácticas, para tener un navegador que facilite el contraste y la reflexión, y sobre todo, para enfrentar el pensamiento único y normalizado sobre lo que puede o debe constituir nuestras prácticas en el aula.

Podría parecer que se trata de la confrontación entre dos modelos opuestos que se tensionan en diferentes campos o ámbitos del currículum, adoptando cada uno de estos dos modelos, clásicamente enfrentados, diferentes ropajes terminológicos o discursos en función del contexto o la dirección del análisis. Sin embargo, no creemos que se trate de dos modelos con distintos lenguajes, se trata de diferentes respuestas diferenciales a una realidad que es compleja, multidimensional, abordada para su comprensión y control desde diferentes planos y paradigmas epistemológicos, que son difícilmente traducibles. Se podría decir, en una primera aproximación, que son inconmensurables entre sí, aunque creo, por otra parte, que están relacionados en grupos o, al menos, algunos comparten algunas bases ontológicas y epistemológicas de la realidad educativa, cultural y social.

El aspecto en el que se diferencian estos enfoques es el eje articulador en el que se teje el discurso didáctico, es decir, qué aspecto discursivo priorizan y sirve como núcleo director de la organización del currículum, por eso no se trata de dos grandes corrientes didácticas que adoptan diferentes nombres en función del tipo de análisis. Efectivamente, al priorizar, en su núcleo epistemológico, una dimensión frente a otras, el discurso específico y la orientación que toma el currículum son diferentes. Por eso hemos adoptado tres ejes y un plano contextual socio-histórico que actúa como otro eje o dimensión, entre otros posibles, como elementos estructurantes de los diferentes modelos de discursos para el análisis de las prácticas.

Es en este sentido en el que hemos desarrollado este enfoque, para la comprensión de los discursos profesionales que encontramos en la práctica y poder acometer en su caso cambios y alternativas curriculares, proponiendo así una representación que recoja la dinámica interviniente de las múltiples influencias y tensiones que se producen en el currículum de la Educación Artística y Visual, desde diferentes ejes de acción, de manera que sean útiles para las prácticas de los profesores. La intención es crear un discurso global o integral, más complejo y elaborado, evitando situar el currículum en un eje dominante y, por lo tanto, en una práctica reduccionista para que los alumnos incorporen y desarrollen esos conocimientos, actitudes y valores que consideramos realmente más adecuados para su desarrollo vital como personas en la sociedad del siglo XXI.

En el desarrollo de la acción didáctica, los profesores nos enfrentamos a diario a múltiples retos y contingencias que acometemos con un bagaje ideológico, técnico y experiencias, es decir con una construcción más o menos elaborada, pero modificable, por lo menos en parte, si hay una sensibilidad para la comprensión de las situaciones conflictivas y si se reconoce el campo de tensiones que cruza a diario por las aulas.

Para representar estos discursos (constituidos por teorías o enfoques, incluso ideologías socio-políticas y culturales), sus relaciones y oposiciones, he elegido las 8 que considero más influyentes, organizadas en 4 ejes de confrontación o búsqueda de la hegemonía, que considero determinantes por

su influencia en las prácticas docentes. El sistema de relaciones entre posiciones no es dialéctico, más bien adopta una forma de tensión permanente. En el sistema, las diferentes epistemologías y/o ideologías, encarnadas en discursos, confrontan de manera sutil o con violencia simbólica, como diría Bordieu, dialogan o conviven yuxtapuestos en instituciones y en discursos individuales, cambian de representaciones y metáforas para iniciar un nuevo ciclo de disputas (Gráfico 22.1). Posiblemente no son las únicas tensiones que sobrevuelan la acción educativa, pero considero que son las más potentes.

El sistema de tensiones no es eterno, las oposiciones se agudizan, se apaciguan, o emergen otras como consecuencias de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas, recomponiendo el mapa de nuevo; en todo caso, creo que no adopta la misma estructura que la de las revoluciones científicas establecida por Khun (1971), pues este epistemólogo se refería a la sustitución de unos paradigmas por otros, pero ubicando los cambios en sistemas racionales como los científicos. Los discursos educativos y los procesos de enseñar y aprender están cruzados por valores e ideologías, por intereses colectivos de diferente naturaleza, por lo que no responden a las mismas dinámicas de disputa teórica y de sustitución que las científicas, debiéndose abordar su comprensión desde una racionalidad crítica, que problematiza y comprende en contexto las posiciones educativas relacionadas con la ideológicas. Un componente de las acciones de la educación artística y visual asienta en concepciones implícitas muy arraigadas, otro componente es dinámico, muy dependiente del contexto, muy fragmentado en cuanto a concepciones teóricas y, por lo tanto, en continua reelaboración.

Los ejes que articulan esta organización deben ser tomados de forma provisional y funcional, como un instrumento que ayuda a visualizar las tensiones y a superar el realismo ingenuo con el que se acomete el proyecto didáctico de enseñar arte y cultura visual. Se resume así las características de las diferentes posiciones en relación a los 4 ejes de tensión y a dos formas discursivas que se enfrentan en cada eje de tensión.

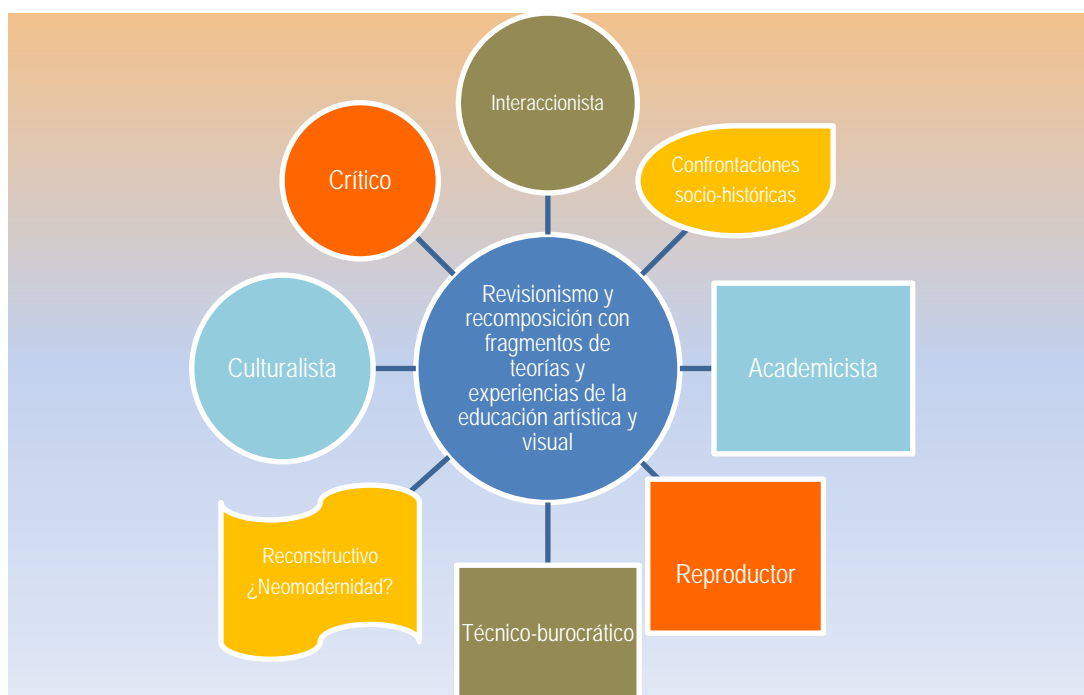


Gráfico 22.1 Tensiones epistemológicas e ideológicas en la construcción dinámica de las teorías y las prácticas. Los ejes del mismo color conforman sistemas de relación en tensión que subyacen en la acción educativa.

CUADRO 22.2 (1). Representación de las características vinculadas a teorías en tensión que median en la construcción de los currículos. 1ª parte.

	Eje 1 El cambio social como centralidad			Eje 2 El conocimiento como centralidad		Eje 3 La cultura como centralidad		Eje 4 El discurso socio histórico como centralidad	
	Crítico	Reproductor		Sistémico o Interaccionista	Técnico-Burocrático	Culturalista/ Interpretativista	Academicista	Confrontaciones entre lo Moderno y otros discursos	Hibridación de discursos. Reconstrucción crítica ¿Neomodernidad?
Vinculación	Teoría Crítica	Teorías conservadoras de la sociedad y la cultura		Teoría de la Complejidad. Teoría Sistemática	Burocracia Positivismo Eficientismo	Hermenéutica y semiótica Estudios culturales	Formalismo Humanismo	Teorías racionalistas de cualquier signo. Teorías de la sospecha	Reconstrucción de discursos críticos Desbordamiento del posmodernismo
Tipo de racionalidad. Epistemología	Dialéctica Problematicadora Interaccionista	Dogmática Dicotómica Unidimensional		Contextualizadora Dialógica Multidimensionalidad	Instrumental Empirista Reduccionista	Interpretativa Práctica Relativista	Mecanicista Idealista Analítica	Objetivista Historicista Dicotómica	Relativista Deconstructivo Subjetivista
Valores y conceptos claves del discurso programático	Emancipación Cooperación Intersubjetivos Comunicación Desvelamiento	Tradición Jerarquía Competitividad Incuestionables Implícitos Clasistas		Complejidad Apertura Integración Interacción Proceso	Eclecticismo Corrección Normalidad Adaptación Producto	Relativos Construccionismo Interacción Emoción Acción Experiencia	Establecidos Renovables pero lentamente Elitismo a veces Estructura	Progreso Razón Verdad Evolución Universalismo Optimismo	Provisionalidad Individualismo Combinatoria Indeterminación Escepticismo
Relación teoría/práctica	Indisociables Relacionadas dialécticamente	Entidades diferentes La teoría que guía es implícita		La práctica es teoría en acción, por lo tanto el proceso es fundamental.	Relacionadas de manera difusa A veces, incongruencias	Relacionadas Retroalimentación mutua	La teoría limita el sentido de la experiencia	Relacionadas pero en tensión conflictiva	Coexisten pero dando dominancia a la práctica
Conocimiento	Interdisciplinar Relacionado internamente Contextual y comunicativo. Busca el desvelamiento de lo social y la autonomía de las personas	Disciplinar y estático. Busca la reproducción de la estructura social y la transmisión de la tradición como dogma. Transmite lo que la costumbre o el poder establecen		Transdisciplinar Globalizado interna y externamente. Contextual Busca la interrelación y la comprensión de la complejidad del mundo de la vida Conflictivo o problematizador	Disciplinar. Inconexo Repetitivo Transmite lo que la norma o la costumbre consideran idóneo. Muy consciente de los límites y los roles profesionales.	Hacia la transdisciplinización Globalizado interna y externamente Contextual Interpretación de la red de símbolos que da sentido y ordena la sociedad	Disciplinar. Busca la transmisión de una idea de cultura basada en cánones, estilos y gustos supuestamente universales	Disciplinar, pero abierto y flexible. Busca el conocimiento de las claves de funcionamiento de la sociedad y la naturaleza para su control y dirección.	Transdisciplinar Contextual. Busca el desvelamiento de los mecanismos de dominación y control ideológico. Relación de lo micro y lo macro.

CUADRO 22.2 (2). Representación de las características vinculadas a teorías en tensión que median en la construcción de los currículos. 2ª Parte.

	Eje 1 El cambio social como centralidad		Eje 2 El conocimiento como centralidad		Eje 3 La cultura como centralidad		Eje 4 El discurso socio histórico como centralidad	
	Critico	Reproductor	Sistémico o Interaccionista	Técnico-Burocrático	Culturalista/ Interpretativista	Academicista	Confrontaciones entre lo Moderno a otros discursos, principalmente posmodernistas	Hibridación de discursos. Reconstrucción crítica ¿Neomodernidad?
Contenidos/ recursos	Elaborados por profesores y alumnos por negociación y cooperación. Contrastados por diálogo. El referente es la sociedad en continuo movimiento.	Establecidos por la jerarquía Libro de texto El referente es la transmisión de una cultura idealizada, clasista e inmutable.	Desarrollados por diferentes medios. Contrastados Investigados/experimentados El referente está constituido por la sociedad como sistema y el conocimiento para desvelar su Complejidad. Multirrelaciones	Adaptados de la norma Fragmentados e inconexos Libro de texto y otros materiales El referente es lo normalizado. Rechaza la diferencia. Evita el cambio, sólo incorpora versiones	Elaborados por el profesor y/o por alumnos La referencia es la cultura en sus múltiples formas y lenguajes. La diferencia enriquece. Búsqueda de sentido en la cultura. Disonancia Cultura popular	Establecidos por el idealismo clásico. La referencia es la cultura canónica establecida por los expertos. Énfasis en la Ciencia y en las Humanidades pero diferenciadas. Libro de texto y otros recursos	Establecidos pero flexibles. Libro de texto dominante sin excluir otros recursos. El referente es la evolución de la humanidad hacia una situación idealizada, fundada en la ciencia y en la historia.	Previstos inicialmente pero abiertos a las contingencias. El referente es lo producido por los medios de comunicación de masas, las culturas locales y la construcción de identidades
Métodos	Variados y en parte negociados. Método de proyectos Puestas en común Dialógico. Uso de TIC para la búsqueda, elaboración, comunicación	Clase magistral dominante. Uso de TIC para la transmisión. Actividades recurrentes Competición Comunicación unidireccional	Diversos y complementarios. Investigación dirigida y contraste cooperativo. Uso de TIC para la búsqueda, elaboración, comunicación e intercambio Conflicto cognitivo. Parodia, Pastiche	Variados dentro de los establecidos en la norma. Clase magistral combinada Uso de TIC para la transmisión, búsqueda y elaboración	Investigación y descubrimiento. Proyectos Elaboración de materiales entre alumnos y profesor Uso de TIC para la búsqueda, elaboración e intercambio. Abrir las lecturas a múltiples posibilidades. Doble codificación	Clase magistral dominante. Uso de TIC para la transmisión. Actividades recurrentes	Combina la clase magistral y el descubrimiento.	Variados y negociados, pero fundamentados en el diálogo y el intercambio de textos o imágenes usando las nuevas tecnologías. Actividades

	Eje 1 El cambio social como centralidad		Eje 2 El conocimiento como centralidad		Eje 3 La cultura como centralidad		Eje 4 El discurso socio histórico como centralidad	
Modelos dominantes de aprendizaje	Crítico	Reproductor	Sistémico o Interaccionista	Técnico-Burocrático	Culturalista/ Interpretativista	Academicista	Confrontaciones entre lo Moderno a otros discursos, principalmente posmodernistas	Hibridación de discursos. Reconstrucción crítica ¿Neomodernidad?
	Redes de aprendizaje. Dialogico. Gran importancia al aprendizaje en grupo. Vygotski. Significativo-crítico.	Imitativo en las prácticas. Memorístico en los contenidos conceptuales Conductual	Por descubrimiento Dialogico Significativo Aprender a aprender Relacionar conocimiento y experiencias. Vygotski	Conductual y Significativo Gran importancia a las técnicas, procedimientos y a la resolución de actividades tipificadas Ausubel	Proyectos. La experiencia articula el aprendizaje. Significativo Gran importancia al desarrollo de capacidades tales como comprender e interpretar Vygotski	Interiorizar mucha información. Gran importancia al dominio del lenguaje específico, a clasificar y a describir	Todos los alumnos deben aprender los mismos contenidos con idénticos métodos y alcanzar idénticas competencias, desde una idea errónea de igualdad	Itinerarios individuales, incluso en relación a los objetivos. Se negocian contenidos, procedimientos y objetivos a alcanzar. El profesor orienta y re-conduce.
Profesor	Reflexivo crítico. Muy autónomo. Comprometido educativa y socialmente. Abierto a la negociación, enfatiza las relaciones.	Reproductor Enfatiza el control y la norma Dependiente del marco político educativo Competitivo Cerrado a nuevos enfoques	Constructivo Comunicador Autónomo Enfatiza la interacción en el contexto Globalizador Flexible y abierto a las contingencias	Técnico que aplica y adapta. Poco autónomo y creativo Puede incorporar innovaciones si son asumibles por la norma	Investigador Integrador Autónomo Enfatiza la comprensión y el conocimiento de la diversidad cultural y la búsqueda de sentido	Depositorio del saber disciplinar Enfatiza la relación sujeto-disciplina. Aplica aportaciones nuevas si son sólo versiones	Transmisor. Rol profesional centrado en la emisión de información y en su interiorización por parte de los estudiantes. Saber universal y local separados	Deconstructivo. Búsqueda de espacios de nuevas relaciones Enfatiza lo individual, el fragmento, lo local y el pequeño relato. A veces, relaciones líquidas.
Evaluación	Cualitativa, integrada en el proceso de aprendizaje: autoevaluación Evaluación de valores y actitudes. Retroalimenta información	Exámenes y test. Aparente: es más calificación. Simple y discontinua: sólo contenidos. Gran peso de factores implícitos	Evaluación integral y cualitativa del proceso, con participación de estudiantes Retroalimenta información de actitudes y otros factores	Ritualizada Se evalúan productos pero de manera flexible y continua. Retroalimenta información Gran peso de factores implícitos	Evaluación de productos y procesos. Evaluación cualitativa. Retroalimenta información	Exámenes y test. Actividades prácticas contrastadas con modelo ideal de respuestas referidas a la información disciplinar. Estática	Medición cuantitativa y clasificación a partir de productos y exámenes. Discontinua	Observaciones y datos cualitativos. Evaluación de procesos. Cabe la evaluación individualizada.

CUADRO 22.2 (3). Representación de las características vinculadas a teorías en tensión que median en la construcción de los currículos. 3ª Parte.

22.3 HACIA LA CREACIÓN DE UN DISCURSO ECOLÓGICO E INTEGRADO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DE LA CULTURA VISUAL EN UN CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DE HIBRIDACIÓN

El discurso es el elemento fundamental que coordina y da sentido al proceso de educación artística y de la cultura visual. El discurso no es un compendio de recetas o adaptaciones coyunturales, es la confluencia de diversas condiciones y actitudes: comprensión de las relaciones didácticas, de conciencia de las tensiones que cruzan los entornos educativos y el compromiso no ingenuo con el cambio. Es el discurso de la educación del arte y la cultura visual, el explícito y el implícito, configurado desde *habitus* profesionales y personales, el que dirige la acción de los profesores y profesoras, más allá de lo expresado (lo que decimos que hacemos y queremos hacer), y de las normativas vigentes.

En el gráfico 22.1 se muestra (sólo con intención de evidenciar que la educación es un campo de tensiones) diferentes enfoques epistemológicos e intereses sociales y culturales que influyen en los discursos que interiorizamos los docentes, que se enfrentan por la hegemonía. En el mismo he representado de manera esquemática los 4 ejes de tensión con las diferentes epistemologías/ideologías que compiten en cada uno de los ejes, de manera que, aun a riesgo de simplificar algo las dinámicas internas de construcción de los discursos y las prácticas, se muestra el sistema de conflictos que construyen a diario los procesos de enseñar y aprender. Se comprueba también que en los sustratos de los discursos hay dos bloques diferenciados, que presentan, como diría Wittgenstein, ciertos “aires de familia”, y por eso los hemos distinguido, uno por las formas circulares y el otro grupo por las formas cuadrangulares o mixtas. En el eje de las influencias de las construcciones socio-históricas y de la propuesta reconstructiva, posiblemente ya no tiene tanto sentido el establecimiento de límites conceptuales y rigideces epistemológicas, antes al contrario, este eje tensional es intrínsecamente contextual, desterritorializado, híbrido,...y fluido; sus tensiones se centran en las interpretaciones del contexto o en las relaciones entre lo micro y lo macro.

La articulación de los requisitos, los discursos y los valores se sustenta en una concepción integradora, relacional, híbrida y ecológica de la construcción de un currículum como el que se viene manifestando en este trabajo. En este sentido, cerramos un círculo volviendo a lo que expresábamos en el capítulo 7 referido a la complejidad. Seguimos, en esta propuesta interactiva, lo que en el citado capítulo anticipábamos en el contexto de crear un discurso holístico, crítico, complejizador y culturalista.

La relación entre sociedad, educación y cultura se asienta en un territorio en el que se producen relaciones con múltiples referencias que conducen a procesos sociales y educativos *performativos* (en un sentido constructivo), a veces desde un dinamismo extenuante que genera cierta perplejidad e incertidumbre; también pueden inducir actitudes defensivas o simplificadoras que reproducen esquemas y discursos heredados. Es el discurso crítico que asume la complejidad, que incorpora la problematización lo existente y el cambio en su propia naturaleza, el que posibilita la transformación de las personas y de las organizaciones; es preciso, por tanto, que el campo de la educación adopte cambios profundos, desde la conciencia de los conflictos y tensiones a los que estamos aludiendo.

Inspirándose en los cambios que deberían implementarse en los sistemas educativos a escala planetaria, expresados en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” de Morin (2009), Guillaumin (2006:170) propone unos ejes de transformación de la educación en la Universidad que, creemos, son aplicables también a todos los niveles de la educación secundaria:

- *Religar los saberes* que se han fragmentado progresivamente en múltiples disciplinas desconectadas, lo que ha producido una comprensión limitada del mundo y las personas; se

trata, en definitiva, de implementar un discurso y unas prácticas establecidas desde una mirada *inter y transdisciplinar*.

- *Educar para la vida*, con objeto de que las personas se interesen, reflexionen, se involucren y responsabilicen como ciudadanos y ciudadanas en todos los aspectos relacionados con el desarrollo humano planetario, sustentándose esta finalidad en un enfoque transcultural
- *Generar conocimientos pertinentes*, lo que implicaría el aprendizaje de actitudes, procedimientos y contenidos significativos, necesarios para el desenvolvimiento en su medio cultural, complementando o interrelacionando este aprendizaje situado con una organización didáctica que también impulsa la metacognición (como conocimiento del conocimiento y como autorreflexión referida a las estrategias cognitivas cotidianas), la acción creadora y el pensamiento emocional.
- *Ofrecer una formación ética y solidaria*, incidiendo tanto en la deconstrucción de los discursos del poder y de los hábitos actitudinales y conceptuales que inducen al individualismo y a la competitividad, como el favorecimiento de valores como la empatía, la compasión y el encuentro con el "Otro", con las personas diferentes.
- *Proveer de un sentido poético de lo cotidiano* como fuente de satisfacción personal y de encuentro, establecidos desde el gozo sensorial y desde la apreciación del arte. Un conocimiento, además, abierto a diferentes sensibilidades estéticas como manifestaciones de culturas e identidades, superando la banalización que impone el mercado.
- *Promover la autonomía individual y social*, coconstruyendo estrategias que faciliten la reflexión crítica y la implicación en los procesos de cambio, y favoreciendo el cambio de disposiciones. En este sentido el profesorado adoptaría un papel que complementa la faceta de facilitador y de coconstructor con el alumnado.
- *Despertar y mantener el gusto y la pasión por la expresión visual, articulada con otras formas de comunicación, reflexión y fruición, tales como la música, la lectura y la escritura*, asentándose en un sentido instrumental e integral, para la apropiación de conocimientos que ayudan a comprender el mundo y a las personas.

Creo que se podría añadir, pensando fundamentalmente en su aplicación las dos etapas de secundaria, otro eje de transformación relacionado con la evaluación, cuya expresión resumida se concretaría de la siguiente manera:

- *Impulsar un sistema de evaluación flexible que, basado principalmente en el proceso de aprendizaje, la autoconsciencia y la reflexión dialogada, favorezca el cambio de representaciones y actitudes*, supere conocimientos erróneos o prejuicios, acepte la necesidad de cambio y ayude a encontrar caminos de mejora individual y colectiva.
- *Desarrollar una actitud desveladora que sustente las reflexiones y teorías del sentido común en una perspectiva crítica y complejizadora, que "sospeche" de las acciones y los discursos de los diferentes poderes*, enmascarados tras las metáforas y símbolos recreados en la cotidianeidad, habiendo desarrollado dispositivos para usar lo emocional y el placer para que se interiorice el acatamiento, desplazando a la típica disciplinarización de la modernidad.

Sólo es posible articular de manera compleja estas finalidades educativas mediante estrategias curriculares que integren los objetivos, actitudes, métodos, evaluaciones, etc...en un discurso crítico y profesional (en sentido de situado, de enseñanza que parte del contexto social y cultural) y en una organización reflexionada y negociada, es decir, en un currículum abierto, alejado del programa-dogma, cerrado y petrificado.

A veces, estos objetivos necesitarán un cierto proceso de *desaprendizaje* para que se incorpore al bagaje de las personas que se relacionan en el aula de educación artística y visual, de manera que se facilite la sustitución de hábitos y representaciones muy arraigadas sobre lo que significa conocer. La problematización de situaciones, actitudes y objetos, la autoevaluación y la coevaluación, las vivencias de experiencias colectivas ricas y diferentes, son algunas de las estrategias que abren caminos y posibilidades.

Algunas perspectivas críticas de la didáctica proponen lo que denominan *descurriculizar* la educación (Ferrer, 2006:97). Estaríamos de acuerdo según lo que se entienda por la citada expresión y su núcleo semántico. Si por currículum se entiende sólo un conjunto de normas, métodos, contenidos y otras condiciones prescritas por las Administraciones Educativas, que el profesorado debe llevar a cabo de manera inexorable, entonces estaríamos a favor de su cuestionamiento, ahora bien, si por currículum entendemos un proyecto didáctico organizado, que ha sido negociado con la comunidad educativa y, por lo tanto, procesual, flexible y abierto, enraizado en el contexto social y cultural en el que se desenvuelve y, sobre todo, construido como un discurso crítico, orientado por valores, de reconocimiento de las diferencias, de encuentro, de crecimiento personal y de transformación social, entonces la acción de *descurriculizar* no tiene sentido.

La deconstrucción curricular debe dirigirse cuando la representación del currículum se entiende como instancia dogmática, impuesta y reduccionista; cuando se considera un producto acabado que no atiende a las verdaderas necesidades educativas integrales de las personas a las que supuestamente va dirigido.

Por otra parte, creemos que es ingenuo el objetivo de *descurriculizar*, pues parece asociado a la configuración de un proceso educativo que no tiene estructura, siendo el azar y las contingencias de cada momento las que imponen y dirigen el desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes. Una organización básica sobre los conocimientos que van a ser tratados, los que son necesariamente centrales y los que son complementarios y configurados con “puentes cognitivos” para generar estructuras de aprendizaje, por ejemplo, son aspectos fundamentales que deben estar organizados para que lo implícito y ocultado no se imponga. Ya sabemos lo que puede agazapado detrás de currículos ocultos que se activan ingenuamente.

CAP. 23. PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS PARA LA COMPLEJIDAD Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DE LA CULTURA VISUAL

Capítulo -

En aquel tiempo, el mundo de los espejos y el mundo de los hombres no estaban, como ahora, incomunicados. Eran, además, muy diversos; no coincidían ni en las formas. Ambos reinos, el especular y el humano vivían en paz; se entraba y se salía de los espejos. Una noche, la gente del espejo invadió la tierra. Su fuerza era grande, pero al cabo de sangrientas batallas las artes mágicas del emperador amarillo prevalecieron. Éste rechazó a los invasores, los encarceló en los espejos y les impuso la tarea de repetir, como en una especie de sueño, todos los actos de los hombres. Los privó de su fuerza y de su figura y los redujo a meros reflejos serviles. Un día, sin embargo, sacudirán ese letargo mágico.

El primero que despertará será el pez. En el fondo del espejo percibiremos una línea muy tenue y el color de esta línea será un color no parecido a ningún otro. Después, irán despertando las otras formas. Gradualmente diferirán de nosotros, gradualmente no nos imitarán. Romperán las barreras de vidrio o de metal y esta vez no serán vencidas.

Jorge Luis Borges.

23.1 ESTRATEGIAS PARA EVITAR LA SIMPLIFICACIÓN: CREACIÓN DE ENTORNOS, ACTITUDES Y DISCURSOS.

Para evitar o romper con las limitaciones que hemos intentado mostrar en otros capítulos, se precisa algo más que actuaciones didácticas concretas o desarrollos de actividades llamativas, como parece desprenderse de algunas obras sobre educación artística (Wilson, Hurwitz y Wilson, 2004), no queremos decir que no sean pertinentes las aportaciones referidas al desarrollo de actividades creativas, motivadoras y adecuadas desde el punto de vista didáctico, lo que pretendemos enfatizar es que, si se pretende avanzar en la construcción de un currículum centrado en la cultura y en el pensamiento crítico y complejo desde la visualidad, sin renunciar a sus potencialidades comunicativas, educadoras y placenteras, es preciso armarlo desde un discurso integrado en el plano epistemológico, cognitivista y organizacional.

Antes de establecer estrategias para la acción didáctica, es preciso realizar algunas consideraciones previas.

En primer lugar hablaremos de actitudes necesarias de profesoras y profesores:

1) Una cuestión clave consiste en desarrollar una disposición de resistencia a diferentes presiones que emergen permanentemente en las prácticas de aula. Una de las presiones que suele pasar desapercibida es el inmenso poder que tiene la programación (la oficial y las supuestamente adaptadas de los departamentos) para controlar y limitar la acción didáctica del profesorado; posiblemente por múltiples razones (porque se ritualiza, por su poder legitimador, por comodidad, por temor a la inspección administrativa, por conformismo intelectual, etc.). El caso es que si se pretende activar una estrategia global para desarrollar el pensamiento complejo y crítico, es una condición necesaria considerar la programación como una guía provisional, producto de una negociación con el

entorno educativo y con el alumnado, que seguramente será modificada durante su aplicación práctica.

No creemos que deban rechazarse las programaciones *per se*, consideramos que es necesario un compromiso escrito en el que, de manera transparente, se expliciten los objetivos educativos, los proyectos (*a priori*) que se van a llevar a cabo, las metodologías, el sistema de evaluación y la perspectiva didáctica desde la que se va a conducir el proceso, pero esto no debe ser considerado como una norma invariable, que pueda utilizarse de forma impositiva. Sin embargo, la programación acaba asumiéndose como un dogma que funciona de manera análoga a la autocensura; apartarse del “camino verdadero” conlleva riesgos e incertidumbres; es lo legal para un sector significativo del profesorado, lo que unifica.

2) La segunda actitud que nutre la acción didáctica es la flexibilidad curricular. Posiblemente un currículum reflexionado para implementar un conocimiento integrado va a ser poco eficaz (en términos administrativos y de la cultura académica) ya que no dirigirán los procesos educativos los objetivos oficiales establecidos, ni el alumnado aprenderá gran parte de los contenidos academicistas, pues no son significativos desde el punto de vista psicológico ni cultural; posiblemente aprenderá menos conceptos examinables cuantitativamente, y más conocimientos referidos tanto al desarrollo cognitivo y metacognitivo como a la cultura visual para la vida y las relaciones humanas.

3) La tercera actitud hace referencia a la apertura al flujo de información y de comunicación que se presenta ante nuestros sentidos y que está relacionada con lo que ocurre en el entorno local y general. A la información le estamos dando el sentido de lo significativo que acontece (desde el microsistema de lo cotidiano, hasta el macrosistema del mundo). El profesorado debe estar atento a las circunstancias del contexto que aportan conocimiento, a las personas, los eventos y fenómenos que incitan a la reflexión y al aprendizaje. La instalación de una escultura colosal en una plaza, la celebración de la semana de las “tres culturas” en la ciudad, el derribo de un molino harinero que figuraba en el catálogo del Patrimonio Cultural porque estorbaba para la construcción de una urbanización de lujo, la visita de una padre que se dedica a la artesanía o de una madre que ha ganado en un certamen de cortometrajes...Cualquier aspecto del entorno, incluso lo que ocurre en clase, puede ser significativo y constituir un factor desencadenante para que el alumnado interiorice aprendizajes significativos, de esta manera se consigue, por una parte, que el alumno abra a la reflexión y al aprendizaje los fenómenos de la vida cotidiana y, por otra parte, se desplaza la centralidad del profesorado, de Google y de los libros de texto como únicas referencias de la información y del conocimiento.

Desde luego, estas actitudes mencionadas se deben imbricar en el discurso de las profesoras y los profesores, sustentándose en un compromiso con el alumnado y con la sociedad, y nutriéndose del debate social y profesional además de la reflexión individual y colectiva.

23.2 ESTRATEGIAS DE NATURALEZA COGNITIVA

Como venimos expresando a lo largo de este trabajo, creemos que se debe orientar el diseño y el desarrollo curricular en una dirección bien distinta a la institucional y dominante, cuya estructura descansa en una visión tendente a la profesionalización, incidiendo sobre todo en procedimientos, técnicas y conceptos formales y academicistas. Ya lo han advertido en sus investigaciones Hernández (2000), Efland (2004) o Freedman (2006), entre otros. Efland, por ejemplo, manifiesta lo siguiente.

"...dentro de la educación formal, el propósito de la educación artística no es iniciar a los individuos en el mundo de la comunidad profesional de las bellas artes. Más bien, su propósito es permitir a los individuos que encuentren en el mundo del arte significado para la vida en el mundo cotidiano" (Efland, 2004:112).

Desde esta perspectiva, los objetivos, los contenidos y las estrategias deberán reelaborarse, centrándonos en lo que se debe enseñar, lo que se puede enseñar y lo que debería aprender el alumnado, organizando los conocimientos que le propondremos para que las capacidades y habilidades interiorizadas le ayuden a vivir en la sociedad contemporánea (Calaf y Fontal, 2010:61). En este sentido, cobra una importancia central el enfoque integrado de la cognición desde el arte y la cultura visual. La creación de significado y de sentido al interpretar el mundo desde la cultura visual, la comprensión de la sociedad compleja y de las relaciones humanas a partir de los símbolos y metáforas que circulan, constituirían los ejes principales del área.

Las estrategias cognitivas para el desarrollo de un conocimiento complejo se introducen en otros trabajos de investigación etiquetados como estrategias cognitivas o constructivistas, sin embargo, en nuestro caso, las asociamos al paradigma de la complejidad como tronco común junto con el pensamiento crítico y el culturalismo, pues éstos no desarrollan todo su elaboración teórica *ex novo*, sino que comparten epistemologías y conceptos con otras teorías, en el caso que investigamos con el enfoque del aprendizaje de raíz cognitivista.

Así pues, las estrategias que proponemos para la creación de entornos que faciliten un aprendizaje integrado son:

23.2.1 Diálogo

Es una estrategia fundamental en todas sus posibilidades formales, pero, sobre todo, la que tiene más potencial didáctico es la conversación abierta y participativa, en el que todos los componentes se sienten partícipes, contribuyendo en el "pensar colectivo". Desde nuestra experiencia hemos comprobado que tiene un gran poder para el cambio de representaciones si se dan las condiciones como apertura, flexibilidad y confianza (ver vídeos nº 1 y 6 en el CD adjunto). Como dice Guillaumín, tomando como referencia a David Bhom:

*"El diálogo es un concepto fuerte, [...], aparte de desarrollar una actitud para escuchar, los estudiantes aprenden a **suspender el juicio**, es decir, sus verdades y convicciones, para permitir el flujo de nuevas perspectivas y de estar en condiciones de comprender al otro. [...] El diálogo, a diferencia del debate, no tiene por qué matar alguna alternativa: las puede poner todas en constelación y comunicación. Bhom, desarrolló el concepto de **propriocepción del pensamiento**. Propriocepción es, fisiológicamente, la capacidad para proveer retroalimentación inmediata de la actividad física del cuerpo. Él propone una capacidad para tener una retroalimentación de la posición y el movimiento de nuestro pensamiento [...]. En otras palabras, suspensión y propriocepción son medios para fortalecer la voluntad y para conseguir la metacognición". (Guillaumín, 2006:194).*

También creemos muy valioso, en algunos casos, el diálogo socrático, coincidente, en parte, con una de las estrategias didácticas de Vigotsky si interviene en la Zona de Desarrollo Próximo; es pertinente como estrategia didáctica, en este caso individualizada.

Con el diálogo, el profesor mejora las relaciones, aumenta la confianza entre los participantes, apacigua tensiones y puede detectar errores conceptuales que le permitirá una organización de los contenidos más adecuada. Como dice Jorge Wagensberg:

"Comprender y aprender quizá sean, en último término, actividades rigurosamente individuales. Pero siempre ocurren en el extremo de alguna forma de conversación. Un proyecto de investigación, una escuela, una exposición,

un museo, una conferencia, un texto una obra de arte o un pedazo cualquiera de conocimiento sólo son algo si proveen estímulos a favor de la conversación” (Jorge Wagensberg, 2007:238).

23.2.2 Investigación/reflexión crítica del alumnado a partir de la formulación de preguntas

El cuestionamiento, la duda “socrática” y su variante, la “interrogación reflexiva”, constituyen estrategias valiosas para favorecer un pensamiento crítico y complejo: la duda razonada es una herramienta importante para la progresiva mejora del pensamiento autónomo, sin embargo está muy poco valorada y desarrollada en la cultura escolar, pues está consolidada la transmisión del conocimiento como si éste fuera fijo y asentado en la verdad absoluta, de la que no se puede dudar. Esta estrategia parte de la consideración de que, a veces, más vale una buena pregunta que una respuesta.

La formulación de preguntas dirigidas a otros miembros del grupo o a sí mismo, impulsan la problematización de lo que parece normal o natural, y no lo es. En una sociedad en la que se está favoreciendo desde distintos ámbitos políticos y de los medios de comunicación de masas la aceptación acrítica de representaciones sociales y culturales simplistas y falsarias, la reflexión crítica que se origina en el cuestionamiento de los lugares comunes, aporta actitudes y conocimiento que ayuda al desarrollo de la autonomía y genera las condiciones para superar prejuicios, estereotipos y sectarismos.

Pero la realización de preguntas no es una estrategia fácil de llevar a cabo en el aula, se necesita crear un ambiente de confianza y de problematización en la que se reflexione con asiduidad sobre aspectos que nos homogenizan sin que nos demos cuenta, y, por otra parte, un excesivo clima problematizador puede generar un cierto rechazo en el alumnado. Por lo tanto, siendo una estrategia importante, es preciso estructurarla adecuadamente, para lo cual debería normalizarse gradualmente la actividad de cuestionar(se) a través de imágenes, la realización de preguntas pertinentes, el fomento de las autoevaluaciones mediante preguntas, solicitar al alumnado que la explicación escrita sobre sus creaciones visuales se materialice también mediante preguntas, etc., (ver vídeo nº 4 o 6 en el CD adjunto).

23.2.3 Articular la razón, las emociones y la sensorialidad

Hemos tratado las estrategias que tratan de incorporar al discurso didáctico la sensorialidad y las emociones en el apartado de estrategias cognitivas, ahora las enfocaremos desde la organización del currículum en su sentido más amplio. La razón goza en Occidente de un prestigio y una influencia tal que ha logrado no solo eclipsar la importancia de la sensorialidad y la emocionalidad, sino que su hegemonía, en el ámbito de la formación y el pensamiento, se ha impuesto a costa de que la representación social de lo sensorial y lo emocional se haya asociado a la inmadurez, al mundo infantil, incluso a una visión estereotipada de lo femenino. El campo de las emociones parecía estar muy cerca de los modos irracionales, de manera que las personas que dejaban guiar su conducta bajo su influencia caían en una especie de vida alocada, de imprevisión y expresividad (emotiva) que no se ajustaban a las normas sociales convencionales, siendo dominadas sus acciones, además, por los apetitos y la inconsciencia. Por otra parte, las actitudes que mostraban una cierta sensibilidad a los fenómenos sensoriales, sin despreciarlas rotundamente, se las caracterizaba como intrascendentes, incluso como frívolas.

En cualquier caso, tanto la conciencia de lo sensorialidad como lo emocional no se consideraban capacidades aptas para la reflexión “consciente”, “madura” “de sentido común”, pertenecían más bien al campo de la imprecisión, del desorden y la espontaneidad.

Pero creemos que esta representación social, que tiene varios siglos de tradición, está siendo superada gradualmente. Ya Dewey (2008) planteaba en los años 30 del siglo pasado la necesidad de integrar lo sensorial, lo racional y lo emocional del arte en una apreciación estética profunda, que necesitaba educarse. Son muchas las investigaciones reconocidas sobre la contribución de las emociones en el desarrollo cognitivo y el pensamiento (Damasio, 2005, 2010), y la implicación de una adecuada educación en la creación de valores en el ámbito familiar, social y educativo (por ejemplo, Mora, 2008). Así mismo, empieza a utilizarse en el lenguaje común términos como inteligencia emocional, empatía, etc.

Sin embargo, los sistemas educativos son renuentes a la incorporación de lo sensorial y lo emocional, aunque, en este caso también, un doble discurso discurre con plena normalidad: se da una aparente importancia a la educación emocional y sensorial, pero en la práctica no se concreta ninguna medida dirigida específicamente al desarrollo de la educación sensorial y emocional en los currículos. Tampoco parece que existan directrices o sugerencias para abordar las arquitecturas y el tratamiento de colores, texturas, muebles y otros elementos en los centros de educación secundaria, dados los ambientes sensorialmente duros, fríos, de azulejos blancos en los paramentos, con colores “neutros”, con estructuras espaciales en las que prima un orden establecido desde una perspectiva de control extremo, a costa de dejar en segundo lugar los aspectos que aportarían sensorialidad y calidez, en definitiva, ambientes más humanizados.

Por lo que respecta al currículum oficial, el arrinconamiento sistemático al que se está sometiendo las materias artísticas es muy indicativo de lo que los poderes políticos pretenden con la educación de los sentidos y las emociones. La disminución del peso de la educación artística en el conjunto de las materias curriculares es una constante desde hace décadas.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, la articulación de la razón, de la sensorialidad y de las emociones debe penetrar de manera natural en la organización de las prácticas educativas y en el discurso didáctico. La utilización habitual del centro para exponer obras del alumnado y de artistas que lo acepten, la apropiación de espacios no habituales (pasillos, aulas, vestíbulos y patios) para intervenciones artísticas; la elaboración de proyectos interdisciplinarios con otras materias centrados en la comprensión de personas diferentes o en la construcción de identidades, la creación de climas emocionales de confianza (ver vídeo nº 1 en el CD adjunto), el tratamiento en clase de lo emocional con naturalidad, la interpretación de obras de arte seleccionadas por su complejidad narrativa en la que lo emocional cobra un interés específico, como “El grito” de Munch, el “Guernica”, “Laocoonte y sus hijos”, “La balsa de la Medusa” de Gericault, por ejemplo, favoreciendo una comprensión que incluya las emociones que despiertan o las que podían sentir los personajes representados (ponerse en el lugar del “otro”), son acciones dirigidas en varias direcciones que avanzarán en la mejora de las prácticas educativas desde la sensorialidad y el desarrollo emocional, en lo relativo a la organización del ambiente y del discurso.

Además, desde una perspectiva más institucional, se precisaría un compromiso para involucrarse activamente en los debates orgánicos, dirigido a promover la reflexión profesional sobre la participación del arte y de los sentidos en el desarrollo equilibrado de las personas en todos los foros oficiales, tales como la Comisión de Coordinación Pedagógica, el Consejo Escolar, etc.

23.2.4 Plantear conflictos cognitivos

Esta estrategia tiene una larga y sólida tradición en el constructivismo y en la didáctica: Piaget, por ejemplo, en las investigaciones experimentales con niños les pedía resolver problemas lógicos en los que tenían que comparar tamaños, pesos y volúmenes de agua envasada en recipientes con formas diferentes. El conflicto cognitivo emerge cuando se enfrenta al alumnado a sus preconceptos, imprecisiones, errores o prejuicios que han interiorizado sin una reflexión previa; una vez que es consciente de la contradicción lógica o del conocimiento errático, y comprende al mismo tiempo que su concepción no le es útil para resolver la situación planteada, es cuando está en condiciones de sustituir su argumentación errónea por otra más consistente, que resuelva el conflicto.

Creemos que el conflicto cognitivo tiene una cierta analogía operativa con los conceptos de *desorden y caos* del pensamiento complejo. En definitiva, el conflicto cognitivo pretende desestabilizar el sentido común, descolocar lo que está ordenado desde una perspectiva falsa, provocando, en primer lugar, un desorden en el mapa mental de los sujetos, para, posteriormente, reordenarlo desde unas orientaciones cognoscitivas más elaboradas, de manera que se superen los tópicos que se aceptaron irreflexivamente y sustituirlos por conocimiento efectivo.

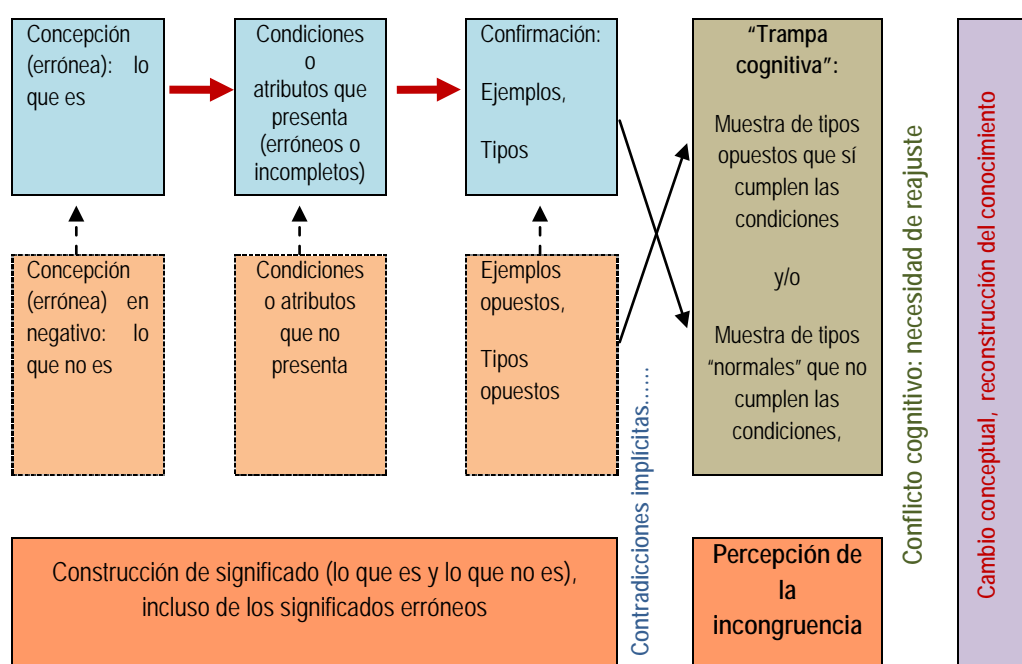
Es frecuente observar, en relación al arte, a la cultura visual y la educación artística, muchas representaciones sociales que en sus expresiones cotidianas subyacen concepciones erróneas, prejuicios y argumentaciones inconsistentes, por ejemplo, sobre la naturaleza del arte, sobre el arte contemporáneo, el arte popular, etc. o sobre cómo debe entenderse la materia de educación artística y visual. Como plantean Efland, Freedman y Stuhr (2003:196) o Freedman (2006:160), organizar una situación, como pueda ser la exposición oral realizada por el alumnado sobre una misma obra o artefacto visual, evidenciaría las diversas y significativas interpretaciones que serían posibles, y posibilitaría un debate enriquecedor. Así mismo, la actividad, planteada con ciertas condiciones, como las características de la imagen, las actividades previas, el formato del debate etc. constituye un modo interesante para tratar conflictos cognitivos en el aula (este método lo tratamos también en la estrategia referida al *diálogo*) (ver el vídeo nº 8 en el CD adjunto)

Es especialmente ilustrativa la concreción del proceso de actuación del conflicto cognitivo que proponen Calaf y Fontal (2010:82), mediante ejemplos relacionados con lo que considera el alumnado arte y sobre la naturaleza de la belleza. El modelo planteado presenta ciertas analogías al *cuadrado semiótico* de Greimas (Rubio y Varas, 2004:500), en el que los significados conceptuales se definen tanto por lo que son esencialmente como por sus contrarios. Greimas considera que la cognición humana, cuando construye significados, tiene presente tanto los atributos “naturales” como sus opuestos, estos últimos de manera implícita.

Tratando de que el alumnado cambie los conceptos erróneos, las autoras mencionadas introducen lo que denominan *trampas conceptuales*, para que los errores se manifiesten con claridad y el alumnado implicado sea consciente de su contradicción, pudiendo así sustituir o reconstruir el conocimiento. Así mismo, proponen una secuencia de obras artísticas para trabajar el conflicto cognitivo aplicado al cambio de una concepción del arte tradicional.

Esta estrategia es útil en diferentes niveles y con contenidos variados en los que se concentran concepciones erróneas o tópicas, por ejemplo, la concepción que tienen interiorizados los estudiantes de 3º y 4º de ESO referida a lo que se considera perteneciente al ámbito de la “alta cultura” (*¿puede ser un molino harinero considerando Patrimonio Cultural? ¿Una pieza cerámica puede incluirse en la categoría de artística?*). Otro ejemplo aplicado al alumnado de 1º de ESO, respecto a la construcción de los significados del color y su dependencia de los contextos sociales y culturales, con la intención de que

modifiquen la concepción cerrada y fija de significados de color, muy extendida en el ámbito escolar; comprobamos en este caso, en las evaluaciones iniciales de este bloque de contenidos, que se produce una respuesta automática cuando solicitamos al grupo el significado del color verde, la respuesta al unísono del grupo es “¡esperanza!”, y si a continuación preguntamos por el significado del color negro responden “¡tristeza, muerte!”, evidenciando la simplificación y el esquematismo que, por otra parte, aplican a muchos contenidos. Es en este momento en el que se introduce el conflicto cognitivo presentando al alumnado imágenes habituales que contradicen sus esquemas, por ejemplo anuncios publicitarios de alimentos naturales en los cuales se muestra el color verde asociado (metaforizado) al atributo de “natural”, o proyectamos imágenes de músicos de orquesta vestidos de negro, o fotografías de los síndicos del Tribunal de Aguas de Valencia con su característica camisa negra o de jueces con toga negra. Comprobada la contradicción, el alumnado cambia (posiblemente) su estereotipado significado inicial.



Esquema 23-1. Proceso de cambio conceptual mediado por conflicto cognitivo. Elaboración propia a partir de Calaf y Fontal, 2010:83

Creemos que el conflicto cognitivo constituye una adecuada estrategia, en el ámbito de la educación formal, para cambiar determinadas concepciones erróneas si se dan dos condiciones:

- Una organización del proceso bien establecida: adecuación del contexto socio-educativo y afectivo, conocimiento previo del tipo de concepción errónea, motivación para el cambio, duración y, en su caso, repetición con otros casos o ejemplos equivalentes.
- Aplicación a conceptos que no sean excesivamente abstractos
- Que las representaciones a cambiar no presenten implicaciones emocionales, es decir, que las creencias o preconcepciones no estén asociadas a componentes cognitivos relacionados con la identidad personal, pues en estos casos los estereotipos están muy arraigados.

A título de ejemplo, en varias ocasiones hemos pretendido modificar concepciones muy tradicionales del arte y de la cultura, aplicando la estrategia del conflicto cognitivo en grupos de alumnos y alumnas muy ideologizados, que rechazaban el arte contemporáneo en su conjunto; durante el proceso comprobamos la extraordinaria y militante resistencia al cambio que practicaban. Finalmente, algunos, no muy convencidos, aceptaban modificar provisionalmente su concepción por cortesía o por cansancio.

Algunas representaciones erróneas se encuentran conectadas a lo que desde la teoría de las representaciones sociales denominan el *núcleo central* (ver capítulo X de este trabajo), en este caso son realmente difíciles de sustituir, pues posiblemente estén muy consolidadas, además, es probable que se encuentren implicadas emociones e identidades personales. Moscovici (2008:105) mostró que en los individuos pueden coexistir representaciones distintas que se activan en función de los diferentes contextos en los que actúan los sujetos, es la característica que el investigador denominó *polifasia cognitiva*. Pues bien, esta característica referida al anidamiento profundo de ciertas representaciones, nos advierte que determinadas concepciones y creencias, las que están muy arraigadas, son realmente difíciles de cambiar, y lo que a veces parece mostrarse como un aprendizaje significativo consolidado, pasado el tiempo se comprueba que realmente no se produjo tal cambio conceptual, sino más bien una interiorización superficial de representaciones y estereotipos que se activa en función del contexto en que se usa, es decir, es posible que coexistan varias representaciones sobre el mismo objeto conceptual. Esta situación forma parte de la vida cotidiana de las aulas.

23.2.5 Establecimiento de relaciones sorprendentes entre obras artísticas, estilos de diferentes épocas, imágenes y objetos del entorno

Como cuestión previa, el establecimiento de relaciones entre obras o estilos diferentes constituye una estrategia que trata de evitar la hegemonía de la visión lineal o historiográfica del arte, es decir, su explicación a través del desarrollo temporal como único sistema de tratamiento del arte en el aula, por lo menos en 1º y 3º de ESO, pues en 4º disponen de más conocimientos históricos y se pueden establecer más conexiones desde un planteamiento evolutivo. No es que se rechace o se evite la explicación cronológica de la historia del arte, sino que se prioriza el enfoque temático o significativo, de manera que se puedan establecer vínculos o asociaciones muy potentes entre obras pertenecientes a diferentes épocas, que permiten descubrir significados latentes, destellos de sentido que, desde luego, pueden desplegar un gran potencial para la comprensión de la cultura contemporánea.

Las posibilidades que se abren para una interpretación abierta y creativa relacionando objetos artísticos y manifestaciones culturales son muy sugerentes, pensemos por ejemplo en el estudio de la representación del poder y sus cambios de “régimen visual” en diferentes épocas: de la “grandeza” a la normalidad, de la visibilidad a la invisibilidad,...(Innerarity, 2004: 142), a través, por ejemplo, de la vestimenta de los poderosos en las pinturas (retrato de Luis XIV), de las edificaciones que construían para magnificar su capacidad de dominio (pirámides, palacios, rascacielos,...) o su exclusivo *status* social y de los símbolos que les acompañaban (tronos, coronas, animales de compañía, bufones, marcas, objetos de lujo,...).

Por otra parte, esta estrategia facilita la comprensión de la cultura visual y del arte a quienes no disponen de conocimientos históricos o cronológicos para relacionar conceptos desde la evolución del arte. Efectivamente, desde la experiencia hemos comprobado que la dificultad para la mayoría de alumnos y alumnas de 1º y 3º de ESO es enorme cuando se introduce la comprensión y conocimiento

del arte a partir de su tratamiento historiográfico, que es la estructura más frecuente que presentan los contenidos cuando se organizan los datos cronológicamente (en los pocos libros de texto de la ESO en los que se incorpora la historia del arte se aborda con un planteamiento lineal, unívoco e idealizado, por ejemplo, el de 1º de ESO de la editorial Teide, elaborado por J. Ricart). Esta estructuración fuerza al alumnado a centrar toda la atención en aprender nombres de estilos, fechas, autores y obras y, posiblemente, mediante esta metodología, consigan aplicar únicamente la estrategia cognitiva que procura la interiorización mecánica de datos, de manera que el resultado final no implica el necesario aprendizaje significativo.

Si lo que interesa es la relación entre conocimientos para que se produzca la significatividad de los aprendizajes, consiguiendo así la vinculación con la comprensión de la cultura visual para la interpretación crítica de la sociedad contemporánea, desde luego que la memorización de listas de datos o la acumulación de descripciones de estilos no constituyen estrategias que mejoren las capacidades del alumnado para situarle en el mundo de la vida, siendo conscientes, además, de que el horario asignado a la materia es exiguo para desarrollar conocimientos históricos del arte.

Es mucho más útil la búsqueda de signos visuales, detalles figuras simbólicas que comparten obras de diferentes estilos y épocas pero con un sentido que despierta el interés por la atribución de significados sorprendentes, creativos y gratificantes para el aprendizaje.

23.2.6 Análisis de versiones de obras y contrastes entre imágenes

Esta estrategia organiza la acción didáctica para que el alumnado disponga de conjuntos de imágenes y artefactos que contrasten y se opongan a partir de un análisis minucioso y una interpretación cultural que ubique convenientemente la relación de contraste. No se pretende que al alumnado se posicione y elija uno de los conceptos o de las imágenes a partir de sus cualidades o signos visuales, sino que aprendan a utilizar la capacidad de comparación para extraer conocimiento; para ello el profesorado debe seleccionar y organizar la propuesta para que las relaciones no se consideren en términos polarizados, alternativos, sino para establecer vinculaciones sutiles, para que se evidencie lo invisibilizado o lo diferente.

La comparación entre imágenes de diferentes épocas, culturas o estilos, pero con elementos que presentan un hilo conductor, por ejemplo la evolución de los cánones de belleza aplicada al cuerpo, favorece la apropiación de conceptos de comprensión cultural y de los mecanismos sociales que subyacen en la construcción de estereotipos y representaciones, a los que se les suele atribuir un valor de verdad o un carácter de dogma invariable. Además, como manifiestan Calaf y Fontal (2010:90)

"Conectar dos propuestas artísticas alejadas en el tiempo, formalmente o conceptualmente y casi siempre, en los presupuestos artísticos de partida, se convierte en una estrategia muy útil para transitar a través de la Historia del Arte. Estos puentes favorecen miradas creativas que conducen, la mayor parte de las veces, a la educación y su utilidad se justifica por varios motivos. En primer lugar, encontramos diferencias visuales que nos ayudan a entender la historia como un continuo del que es posible rescatar obras para establecer, entre ellas, vínculos asociativos diferentes a los puramente cronológicos. En segundo lugar, la comparación ejercita la percepción visual selectiva, la observación del detalle, el reconocimiento de formas a partir de la determinación de parecidos, etc." (Calaf y Fontal 2010:90)

Es muy interesante la comparación de diferentes obras que tratan el mismo tema pero que han sido realizadas en periodos distintos o bajo estilos diferentes. Proponemos un ejemplo en las tablas XXXVII-1. La relación entre ambas columnas, tanto si tienen en común aspectos centrales (signos

visuales, formas, gestos,..), como si son totalmente diferentes, favorece la reflexión por contraste, la percepción de detalles diferenciales a los que se les intenta dar una explicación razonada.

Tema	Obra 1	Obra 2
La guerra	Los horrores de la guerra <i>de Rubens</i>	<i>Guernica de Picasso</i>
La avaricia	La avaricia (Ilustración para el Canto 7 del Infierno de la Divina Comedia) <i>de Gustavo Doré</i>	<i>Euroretrato de Esther Ferrer</i>
Mujer y trabajo	Las espigadoras <i>de Millet</i>	Rosie la remachadora (cartel)
El poder	Torre de Babel de Peter Brueghel el Viejo	Rascacielos Torres Petronas
Estilo de vida, consumo y banalidad	¿Qué es lo que hace los hogares de hoy tan diferentes, tan atractivos? de Richard Hamilton	Supermarket Lady de Duane Hanson
Tradicionalismo	American Gothic de Grant Wood	Campesinos industriales de Georg Scholz
Evolución conceptual, estética y tecnológica	Bodegón de caza hortalizas y frutas de Sánchez Cotán	Campbell's Soup de Andy Warhol

Tabla nº 23-2. Ejemplos de obras para la comparación formal y conceptual.

También tiene un gran potencial para el aprendizaje el enfrentamiento de una obra con versiones de la misma. En nuestro caso, hemos abordado en el aula la comparación conceptual y visual entre obras pertenecientes al arte clásico y otras que reinterpretan esas mismas creaciones desde otra mirada artística (formal, aunque también estético y cultural, pero desde lo que indican los signos visuales), o que deconstruyen las obras aplicando otro enfoque conceptual (que, al fin y al cabo, también es histórico y estético, pero desde su sentido social y cultural).

Obras o conceptos de referencia	Reinterpretación o deconstrucción 1	Reinterpretación o deconstrucción 2	Reinterpretación o deconstrucción 3
Las tres gracias <i>de Rafael</i>	Las tres gracias <i>de Jan Saudek</i>	Las tres gracias <i>de Isidro Gosálbez</i>	Las tres gracias <i>de A. de Rementería</i>
La balsa de La Medusa <i>de Gericault</i>	La balsa de La Medusa <i>de Eleanor Andin</i>	La balsa de La Medusa <i>de Adad Hannah</i>	La balsa de La Medusa <i>de Manuel Ballester</i>
Las Meninas <i>de Velázquez</i>	Meninas <i>del Equipo Crónica</i>	Las Meninas <i>de Picasso</i>	Las Meninas <i>de Manolo Valdés</i>
Éxtasis de Sta. Teresa <i>de Bernini</i>	The blood of Heloise <i>de Elena Rivero</i>	Éxtasis de Sta. Teresa (fotografías de performance) <i>de Marina Abramovic</i>	Éxtasis de Sta. Teresa <i>de David Miguel Oliveira</i>
La Santa Cena <i>de Leonardo da Vinci</i>	La Santa Cena de David LaChapelle	La Santa Cena (publicidad) de Marithé et Françoise Girbaud	La Santa Cena <i>de Dalí</i>
El sueño de la razón produce monstruos <i>de Goya</i>	El sueño de la razón produce monstruos <i>de Yinka Shonibare</i>	El sueño de la razón produce monstruos <i>de Joaquín Pacheco</i>	El sueño de la razón produce monstruos <i>de Luis Monk</i>
La libertad guiando al pueblo de Delacroix	La libertad guiando al pueblo <i>de Verónica Domínguez</i>	La libertad guiando al pueblo <i>de U. Tutosaus</i>	La libertad guiando al pueblo <i>de Cristina Lucas</i>
Laocoonte y sus hijos <i>(anónimo)</i>	Laocoonte <i>de Amancio González Andrés</i>	Laocoonte <i>de Roy Liechestein</i>	Laocoonte <i>de El Greco</i>
La Piedad <i>de Miguel Ángel</i>	La Piedad Invertida <i>de Marina Vargas</i>	Tomoko bañado por su madre <i>de Eugene Smith</i>	La Piedad <i>de David LaChapelle</i>

Tabla nº 23-3. Ejemplos de obras para la comparación formal y conceptual. Las que aparecen en celdas con sombreado verde son reinterpretaciones, las que se indican con sombreado amarillo son deconstrucciones

También se puede tratar el contraste mediante la comparación de creaciones y objetos que pertenecen a la cultura popular y artesanal, como figura en la tabla siguiente:

Obras o conceptos de referencia	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
Cerámica decorativa	Cerámica íbera	Cerámica vettona (celta) "local"	Cerámica popular local
Arquitectura popular	Arquitectura celta de la zona	Arquitectura serrana (zona centro)	Arquitectura del barro (zona centro)
Diseño de jardines	Jardín japonés	Jardín hispanomusulmán	Jardín francés
Diseño textil	Geometrías textiles mapuches (Chile)	Diseño textiles racionalistas (Bauhaus)	Geometrías textiles de la zona centro

Tabla nº 23-4. Ejemplos de obras de la cultura popular y artesanal

23.2.7 Diseño de instrumentos de relación y comprensión compleja del conocimiento

La mediación de instrumentos como los mapas conceptuales permiten relacionar internamente conceptos referidos a un campo de conocimiento, favoreciendo un aprendizaje significativo, al establecer "puentes cognitivos" entre distintos elementos que forman una red conceptual, como propone Novak (1988:82); este investigador desarrolló ampliamente este instrumento a partir de las aportaciones de Ausubel, habiendo conseguido evidenciar que las personas recuerdan mejor las estructuras cognoscitivas generales construidas de forma relacional. A estas estructuras se pueden ir vinculando otros conceptos complementarios mediante proposiciones relacionales, que amplían y "complejizan" el concepto nuclear (teoría del andamiaje), mejorando su comprensión y su transferencia a otros ámbitos de conocimiento, así como su aplicación en contextos cotidianos.

La construcción de mapas mentales o conceptuales se fundamenta en la teoría de la asimilación del conocimiento nuevo, según la cual los conceptos nuevos se asimilan cuando se establecen conexiones con el conocimiento ya consolidado que tiene el sujeto (conceptos inclusores), por lo que la consideración de lo que cada alumno o alumna sabe o no sabe o la naturaleza de los errores conceptuales constituye una condición previa.

El aprendizaje sigue un proceso que comienza con la *inclusión* de conceptos mediante la relación con el conocimiento previo, y le sigue la *diferenciación progresiva* (de cualidades, modos y funciones), y la *estructuración jerárquica*, organizándose el conocimiento en estructuras (lógicas o relacionales y cognitivas como el nivel de abstracción), estableciéndose finalmente un *aprendizaje supraordenado* en niveles funcionales. Es en el conjunto de este proceso donde el mapa conceptual interviene de manera positiva, convirtiéndose en un recurso con un gran poder para facilitar la asimilación y la acomodación de conocimientos, así como para la sustitución de representaciones erróneas, en definitiva un aprendizaje complejo más allá de clasificaciones, definición de términos descontextualizados o asociación básica entre autores, obras y estilos.

El mapa conceptual, dada la relación entre su estructura formal y cognoscitiva, se puede considerar una metáfora de "pensamiento visual o de superficie", pues presenta la virtualidad de percibirse en su extensión, a modo de un paisaje, como un mapa en el que se puede observar globalmente el conocimiento, permitiendo un recorrido parcial o global, o en diferentes direcciones, lo que favorece la transferencia de conocimiento a otras situaciones y contextos. Una posibilidad muy sugerente, aplicable en el aula en todas las áreas de conocimiento pero especialmente a la nuestra, es la realización de mapas icónico-conceptuales (Calaf y Fontal, 210:87), en el que algunos conceptos se representan mediante un texto que se complementa con una imagen.

23.2.8 Creación, interpretación y comprensión de metáforas visuales

La acción didáctica centrada en la utilización de metáforas con intenciones explicativas o para crear imágenes en la educación plástica y visual ha conocido un cierto desarrollo en los últimos años por diferentes causas, entre las que sobresalen tres:

- La influencia de la semiótica en el ámbito de la crítica del arte y la estética, (Joly, 2012:90), extendiéndose también al ámbito de la educación. En el abordaje de los significados connotativos de las imágenes, la interpretación correcta de las metáforas por parte del alumnado favorece su comprensión profunda, un diálogo más dinámico con la obra y, además, una percepción positiva, pues agrada el “descubrimiento” del juego que propone el autor al incluir la metáfora visual en la imagen.
- La evolución de la educación artística hacia la consideración de la cultura visual como uno de sus ejes fundamentales. Puesto que las metáforas visuales constituyen recursos muy utilizados en la creación de mensajes de la publicidad, en el diseño de artefactos del entorno y en la configuración de diferentes producciones visuales, es aconsejable el tratamiento de esta figura retórica en el aula, pues contribuye a la comprensión compleja de la cultura contemporánea, que utiliza profusamente la metáfora visual.
- La ampliación a otras de investigación, más allá de la lingüística cognitiva, del estudio sobre el poder de la metáfora como instrumento de conocimiento (Geck, 2003: 11); aunque la capacidad comunicativa como figura retórica se ha conocido desde la antigüedad clásica, la función de la metáfora como instrumento cognitivo (por ejemplo, para el análisis socio-cultural, para la comprensión de las relaciones humanas o el estudio de la cognición) es relativamente nuevo (Lizcano, 2005:140). El potencial para el aprendizaje y la comprensión aconseja una atención específica a la metáfora, incorporándola con naturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje por su gran valor explicativo, favoreciendo también el desarrollo de la comprensión y de habilidades metacognitivas.

El paradigma cognitivo ha aportado una consciencia del poder de las metáforas visuales para la comunicación de sentido, más allá de los significados directos o de los asociados a símbolos conocidos (por ejemplo la calavera como *vanitas*, símbolo de lo efímero de la vida en los cuadros del barroco). Efectivamente, la imagen es portadora de diferentes tipos de mensajes que se estructuran en diferentes capas de significados y de sentido, y las metáforas visuales pueden entenderse como puertas de acceso a esas capas de significado que son menos evidentes, activándose así una actitud penetrante y comprensiva de la compleja realidad visual.

Por otra parte, una de las capacidades más singulares de las metáforas visuales consiste en su energía creadora, en su potencial para crear vínculos inesperados pero sugerentes o para “destapar” determinadas significaciones que “estaban ahí” pero no se apreciaban hasta que las metáforas las realza (Geck, 2003:46). Las metáforas expresan semejanzas entre lo representado visualmente y lo que se pretende significar, estableciéndose juegos de representaciones que potencian la creatividad y la reflexión, y evitan la simplificación.

En el conjunto del arte contemporáneo se pueden observar muchas obras creadas con una intención metafórica, ya sea desde una concepción poética, como es el caso de Chema Madoz, Louis Bourgeois o Cecelia Weber, entre otras muchas, o desde una conceptual, propuesta por artistas como Esther Ferrer, Isidoro Valcárcel, Maurizio Cattelan por destacar sólo algunos ejemplos.

En el aula, se pueden crear metáforas visuales a partir de montajes con objetos que se descontextualizan adquiriendo significados diferentes a los convencionales, o bien naturalezas muertas con intención metafóricas, fotocollages, autorretratos metafóricos, etc.

Desde el punto de vista de la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje y del discurso didáctico, el profesorado puede generar metáforas visuales o de texto para facilitar la comprensión de conceptos complejos y/o abstractos; así por ejemplo, el arte se puede explicar con metáforas del tipo “el arte es como un paisaje” pues para su comprensión debe recorrerse en múltiples direcciones para comprenderlo desde múltiples perspectivas.

Un aspecto que debemos tener presente cuando se organiza el currículum, es que también nos habitan metáforas de naturaleza muy variada que nos condicionan nuestra manera de mirar, que se crearon histórica y socialmente, a veces con intenciones ocultas. Situando este enfoque en el proceso educativo, el objetivo didáctico debe pretender *sacar a flote* las metáforas que *habitan* en el inconsciente en forma de representaciones mentales, y deconstruirlas visualmente; es lo que se proponen algunas artistas plásticas como Cristina Lucas, Dina Golstein o Paula Rego entre otras, que crean imágenes mediante metáforas que tiene un sentido contrario a las convencionales (las podríamos denominar imágenes “contrametafóricas”), en las que subvierten las asociaciones conceptuales tradicionales tratando de proyectar un mensaje alternativo, o bien mostrar lo que de construcción estereotípica y aparentemente “natural” tiene el mensaje visual dominante. (ver vídeos nº 1, 2 o 3 en el CD adjunto)

23.2.9 Desarrollo de la consciencia del proceso de creación y de aprendizaje

La creación y el aprendizaje son procesos cognitivos diferentes, pero ambos entrañan una gran complejidad para el alumnado, pues se precisa el encaje de diferentes dimensiones y habilidades de la cognición; en la creación, por ejemplo, la fase inicial de aproximación, es decir, la de alimentar el pensamiento (con bocetos, lecturas, observaciones,...de articular intuiciones, retroceder y volver a empezar, repitiéndose este proceso en ciclos sucesivos hasta que va emergiendo la idea definitiva), constituye un procedimiento muy habitual en artistas, pero que pocos alumnos y alumnas consideran necesario aplicar. En general, aceptan lo primero que les surge sin una reflexión sobre lo creado, parece que les impulsa una cierta impaciencia, sobre todo en 1º curso de ESO. Desde la experiencia comprobamos que el resultado de la actividad creadora es, en la situación que comentamos, poco elaborado desde un punto de vista cognitivo, pudiendo haber realizado una obra más articulada si se hubiera seguido un proceso menos simplificado y automatizado, más reflexivo y complejo en el sentido que venimos explicando (ver vídeo nº 1 del CD adjunto).

En el ámbito escolar se contribuye a veces a consolidar, desde una idea confusa de activismo cognitivo, la actitud de inmediatez en el desarrollo de las actividades de creación y de aprendizaje, lo que repercute negativamente en la consolidación de una concepción adecuada de un proceso creador y su dinámica específica de retroacciones, debiéndose incorporar la revisión o reflexión periódica del proceso; así se evitaría el impulso que pretende la terminación inmediata y, además, de elaboración precaria que le acompaña casi siempre.

Posiblemente, en la interiorización de esta actitud de inmediatez y automatismo que presenta parte del alumnado en la construcción de los procesos mencionados, influya también la representación, por parte de un sector del profesorado, de un currículum cerrado que debe impartirse completamente en un horario anual reducido. El resultado práctico de esta concepción es que la

presión que siente el profesorado para desarrollar completamente todo el programa establecido se transmite al alumnado, resultando finalmente un proceso muy rápido, simplificado, lineal y automatizado, en el que no cabe la reflexión personal ni en grupo, ni una interacción rica entre docentes y estudiantes, ni el reajuste progresivo de los aprendizajes, ni las reelaboraciones de las obras y las actividades etc.

23.2.10 Desvelamiento de las influencias que las instituciones, la cultura de los grupos sociales de pertenencia y los medios de comunicación, entre otros mecanismos de infiltración ideológica, imponen en la construcción de conocimiento desde la visualidad.

Partiendo de la idea de Derrida de que las representaciones “contienen” múltiples significados potenciales, que se activan en función de los contextos de recepción, Freedman (2006: 123) cree que se debería potenciar la investigación interdisciplinar del alumnado y del profesorado; al tomar forma de una investigación se promueven diversas capacidades críticas entre las que destacan: 1) la necesidad de argumentar y justificar la interpretación, 2) la posibilidad de que puedan darse diversas interpretaciones posibles y válidas sobre el mismo artefacto visual y 3) el favorecimiento de interpretaciones complejas con un alto grado de autonomía del alumnado respecto a la presión de la tradición, a los encasillamientos de los estereotipos a los que inducen el grupo de iguales, a la autoridad de las instituciones sociales (como pueda ser el magisterio del profesorado), la cultura escolar y familiar, etc. Así, Freedman cree que estas interpretaciones se impulsarían desarrollando actividades como las que se indican a continuación:

- *Desenterrar presupuestos subyacentes, abriendo la posibilidad de buscar y concretar las múltiples determinaciones de la interpretación:* “...Derrida nos ha enseñado que la interpretación sugiere inherentemente no sólo significados múltiples, sino significados en conflicto entre sí” (Freedman, 2006). Para realizar esta operación puede ser conveniente que el profesorado y los aprendices realicen actividades de investigación visual interdisciplinaria.
- *Formación de asociaciones: la “insinuación” y la construcción de significados múltiples para el desarrollo de la consciencia diversa y compleja.* En este caso se sugiere que se realice conectando los contextos de producción, exploración (o recepción) y circulación de los artefactos visuales, la comprensión de la función y el significado y el análisis del papel que juegan las técnicas y principios configurativos de las imágenes, por ejemplo la relación entre creaciones artísticas populares, publicidad y arte profesional, etc. (ver vídeo nº 5 en el CD adjunto) (ver relación en anexo F-8, sobre temáticas para abordar en grupos de 3º y 4º de ESO)
- *Reflexión crítica: Desarrollo autoconsciente del conocimiento asociativo,* tratando de incorporar aspectos referidos a cómo se construye el conocimiento y que funciones sociales y culturales se persiguen.

23.2.11 Construcción de un concepto de cultura visual enraizado en la dinámica social y cognoscitivamente crítico, de manera que supere los anclajes del tradicionalismo, del academicismo y del elitismo.

En las interpretaciones de obras artísticas se percibe que a algunos aprendices les cuesta desprenderse de una concepción del arte y la cultura coincidente con las expresiones más elitistas, excluyendo de manera complementaria a las creaciones populares o a las más novedosas; en otras ocasiones realizan análisis de artefactos culturales en los que se muestra una valoración fundada

exclusivamente en su forma o factura tradicional, sin que se aporten más atributos o significaciones que su categoría de “antiguo”. En estos casos es importante ofrecer ejemplos de obras de artesanía, del arte popular o de productos realizados mediante nuevas aplicaciones tecnológicas, pero cultural y visualmente significativas, para que los aprendices las aborden y reflexionen al respecto. Cómic, películas de calidad, fotografías, instalaciones llamativas, arquitecturas efímeras, decoraciones espectaculares, etc. pueden ser propuestas adecuadas para trabajar en grupo, debatiendo y desarrollando tanto sus signos estéticos y placenteros como sus valores culturales, [ver vídeos nº 6, 8 y 9 (trabajo de Mario, Rubén y Daniel) en el CD adjunto].

23.3 ESTRATEGIAS DE NATURALEZA ORGANIZATIVA: COMPLEJIZAR EL PROCESO EDUCATIVO DESDE LA ECOLOGÍA DE LA ACCIÓN

Nos centraremos en este apartado en plantear algunas estrategias de carácter organizativo y metodológico, completando las propuestas del apartado anterior. Las estrategias a las que nos referimos pertenecen a diferentes ámbitos didácticos y de la cultura visual que pueden mezclarse y yuxtaponerse. Estas estrategias se suman a las constructivistas habituales, ya conocidas, (por ejemplo la construcción de instrumentos relacionales tales como mapas conceptuales, facilitación en la “Zona de Desarrollo Próximo”, trabajo en grupos para la elaboración/investigación de proyectos, autoevaluación reflexiva, etc.), por lo que no vamos a insistir en las mismas.

Como paso primero y necesario, es preciso partir de un conocimiento del alumnado lo más profundo que se pueda para atender a la diversidad, pues posiblemente, para implementar estas metodologías, los estudiantes deben mostrar tanto unas habilidades metacognitivas básicas como una autonomía en la organización de los tiempos y un compromiso mínimo con su aprendizaje, de forma que les permita avanzar sin grandes dificultades, asumiendo el aprendizaje como un reto. En la práctica, estas habilidades no se han generalizado, constituyendo, esta diversidad personal en sus diferentes dimensiones (cognitivo, actitudinal, motivacional, etc.), una primera cuestión que contemplar, lo que determinará la organización de diferentes objetivos, materiales, proyectos y agrupaciones de alumnos y alumnas.

La organización de esta diversidad de personas, de expectativas, emociones e intereses es compleja, debiéndonos convertir en gestores del caos según advierte Ferrer (2006: 104), lo que implica una formación adecuada para aprender a autocontrolar las ansiedades por no poder controlar todos los factores intervinientes ni llevar a cabo todos los objetivos didácticos que se programaron en su día o por no tener todas las certezas necesarias para poner en marcha proyectos de esta naturaleza, en los que el cambio, el flujo de información y el afloramiento de emociones es permanente.

Una vez establecidos los diferentes grupos y metas de aprendizaje, se pueden aplicar, en función de las diversas condiciones didácticas, las estrategias organizativas que se especifican a continuación:

23.3.1 Incorporar lo cotidiano, fundamentalmente a partir de acontecimientos que tengan un cierto potencial para la comprensión o mediante diálogos con personas invitadas al aula

Ya nos hemos referido en un apartado anterior a la actitud de estar atentos al flujo de información del entorno y a las circunstancias que el azar muestra para que puedan ser aprovechadas didácticamente.

Con la misma intención, es interesante la participación de personas ajenas al sistema educativo que pueden acercar otros mundos posibles diferentes al académico, y sensibilizar al alumnado ante realidades que no se tratan en los centros, sobre todo referidas a las actitudes y valores. Presenta, por lo tanto, un potencial educativo importante el diálogo en el aula con madres, padres, creadoras, artesanos o personas del barrio, por ejemplo, que cuentan una experiencia cualificada referida a la cultura visual o a otros valores sociales y culturales. (muestro un vídeo de un trabajo realizado por la alumna Pilar Pérez a partir del conflicto derivado de la colocación de las vallas de Ceuta y Melilla, aunque no lo menciona específicamente; el vídeo es el nº 5 del CD adjunto)

23.3.2 Realización de actividades y proyectos que potencien la integración de diferentes lenguajes

La enseñanza formal favorece modos de aprendizaje fundados en una racionalidad severa; el conocimiento que circula es básicamente conceptual y analítico, en el cual los códigos lingüísticos y matemáticos son los dominantes, quedando como actores secundarios las materias que emplean otros códigos. Así, lenguajes como el visual, el poético, el musical, el corporal, el teatral, considerados poco eficaces para cumplir objetivos económicos en el gran mercado en que se ha convertido la sociedad mundial, se aceptan en el currículum pero con una función testimonial. Se precisaría, por lo tanto, cambios estructurales y cambios de mentalidad, de manera que se diseñaran currículos más compensados, con una mayor peso de los “otros” lenguajes, que son también necesarios para el desarrollo integral de las personas, pues mejoran capacidades y expresiones casi siempre olvidadas, contribuyen de manera sustantiva al conocimiento de sí mismo y amplían los espacios de relación.

Como los cambios estructurales están muy lejos de conseguirse, proponemos otras actuaciones didácticas, que son posibles, como pueden ser las siguientes:

- Realizar actividades en las que se integren diversos lenguajes, como los que protagonizan diferentes sentidos (Calaf y Fontal, 2010:118), tales como realización de cortometrajes, de cuentos narrados, escritos, creados y narrados por los propios alumnos (ver vídeo nº 7 en el CD adjunto). El aprendizaje se potenciaría si estas actividades se organizan y se activan mediante proyectos interdisciplinares entre las materias involucradas (Zabala, 1999:125,166).
- Proponer a los alumnos unos ejes organizadores que sean motivadores o la realización de proyectos de trabajo en torno a temáticas potentes y globales pueden generar sinergias que favorezcan la implicación de todo el alumnado y la facilitación de aprendizajes críticos y complejos sobre la realidad que estudien. La presentación del proyecto terminado en formatos diferentes (mediante presentaciones digitales explicadas, obras artísticas y obras visuales de carácter narrativo) favorecerá la *redescripción representacional* y, en consecuencia, los aprendizajes, además la autorreflexión sobre las conclusiones mejorará la comprensión de la experiencia vivida y la comprensión del proceso. (ver anexo F-8, página 572)

23.3.3 La estructura hipertextual como metáfora de organización compleja de contenidos.

Como planteábamos en el cap.5, algunas perspectivas posmodernistas pueden considerarse críticas, y han avanzado reflexiones y elaboraciones curriculares que tratan de desmontar el vínculo de saber-poder, de incorporar la interculturalidad y la construcción de pequeños relatos frente a los grandes relatos, desarrollando una pedagogía *reconstructiva*.

En concreto, las ideas que aportan Efland, Freedman y Stuhr (2003:192) se despliegan en esa dirección, comparando el currículum con un collage, pero un collage articulado y no fragmentado, con significados contruidos entre el alumnado y el profesorado que eviten la unidireccionalidad y la simplificación, que incorporen conocimientos de diferentes materias y que sea flexible para que pueda recorrerse en las múltiples direcciones a las que nos reta la cultura visual. En este sentido, inspirándose en investigadores cognitivistas que utilizan el ordenador como recurso principal, reutilizan el concepto de hipertextualidad pero como metáfora de un currículum en red con múltiples conexiones y caminos interconectados, a la manera de la estructura en entramado, que se puede recorrer en diferentes direcciones, pudiéndose organizar tanto de manera deductiva, por ejemplo, del concepto de color se va descendiendo conceptualmente hasta a la utilización del color por las culturas urbanas o locales, como de forma inductiva, por ejemplo, se podría proponer el recorrido de la arquitectura tradicional "serrana" para ilustrar una cultura popular que adapta el espacio y los materiales de manera racional, hasta el concepto de arquitectura racionalista con las aportaciones de la Escuela de la Bauhaus y de Mies van de Rohe y su conocido "menos es más".

En el esquema 23.7 proponemos un ejemplo de organización en entramado de los contenidos referentes a la representación del cuerpo en el arte y la cultura visual que podría recorrerse de arriba a abajo o viceversa, utilizando diferentes trayectos.

Efland, Freedman y Stuhr (2003:193) toman como referencia a Bruner para sustentar, desde un punto de vista cognitivo, la organización en red del conocimiento, asimilándose así a la configuración de un relato, explicando que esta forma de estructurar el conocimiento, una de las específicas del funcionamiento cognitivo, presenta cualidades interesantes para su tratamiento en el aula, como puede ser la que se utiliza en entornos cotidianos, pero sin perder potencia explicativa. El relato no demuestra, no sirve para argumentar (operación que no debe ser descartada para enseñar y aprender en el aula), pero logra transmitir conocimiento complejo de manera "natural" y estimulante; las narraciones, pues, no tienen la función de verificar nociones o de realizar operaciones demostrativas, pero constituyen la manera más potente para "dar sentido a la experiencia".

Los relatos ayudan al alumnado a relacionar conocimiento, a establecer vínculos entre aspectos centrales y a tejer significativamente el conjunto de conceptos mediante una estrategia que les resulta familiar, pues la emplean en sus comunicaciones en entornos cotidianos. El relato puede sustentarse, o bien en una estructura temporal, o bien en una formal, pero global y articulada, cualidades asociadas al pensamiento complejo.

Construir con el alumnado relatos a partir de una trayectoria en la que se van engarzando de manera lógica hechos, imágenes, explicaciones, cualidades, historias, etc., configurando un discurso razonablemente verosímil constituye un proceso gratificante y muy motivador para el alumnado.

Los ejemplos de organización conceptual que mostramos en los esquemas 23.7 y 23.8 ponen de relieve diferentes posibilidades de ordenar un bloque de contenidos, el primero evidencia una estructura más jerarquizada, en la que el orden de los diferentes niveles de generalización y abstracción de los conceptos fija y configura el discurso didáctico implícito que se pretende construir con el alumnado, aunque permite ciertos recorridos complementarios, algunos de los cuales se han representado con líneas discontinuas. En el segundo ejemplo, se presenta otra organización conceptual algo menos jerarquizada, organizada en forma de trama hipertextual, con un aumento evidente de relaciones "horizontales", lo que permite diversos recorridos y abordajes, en función de las diferentes intenciones de construir conocimiento con distintos sentidos, más o menos y críticos.

Las imágenes que figuran en los esquemas mencionados se presentan como ejemplos que acompañan a los conceptos tratados, aunque constituyen en sí mismas otro discurso paralelo al expresado en los citados mapas.

Toda imagen que sea relativamente compleja es susceptible de una lectura abierta; el núcleo de significado fundamental, presentado en un contexto conceptual concreto y con las correspondientes anotaciones, permitirá una lectura significativa que se corresponda con las intenciones didácticas del profesorado. En cualquier caso, la elección de las imágenes precisa una reflexión sobre su significatividad y pertinencia; en este sentido, nos parece acertada la propuesta que hace Hernández (2000:149) sobre las características que deben reunir las imágenes que se utilizan en el proceso de aprender y enseñar educación artística y cultura visual; los rasgos de las representaciones a los que Hernández hace referencia se constituyen en el cruce entre lo visual, lo emocional y lo conceptual; así, las imágenes seleccionadas deberían presentar las siguientes características:

Nº	Características a tener en cuenta en la selección de las imágenes
1	Ser inquietantes (<i>proponemos más adelante una pequeña variación</i>)
2	Estar relacionadas con valores compartidos en diferentes culturas
3	Reflejar las voces de la comunidad
4	Estar abiertas a múltiples interpretaciones
5	Referirse a la vida de la gente
6	Expresar valores estéticos
7	Hacer pensar al espectador
8	No ser herméticas
9	No ser sólo la expresión del narcisismo del artista
10	Mirar hacia el futuro (<i>proponemos más adelante una pequeña variación</i>)
11	No estar obsesionadas por la idea de novedad

Tabla 23-5 Tomada de F. Hernández, 2000:149

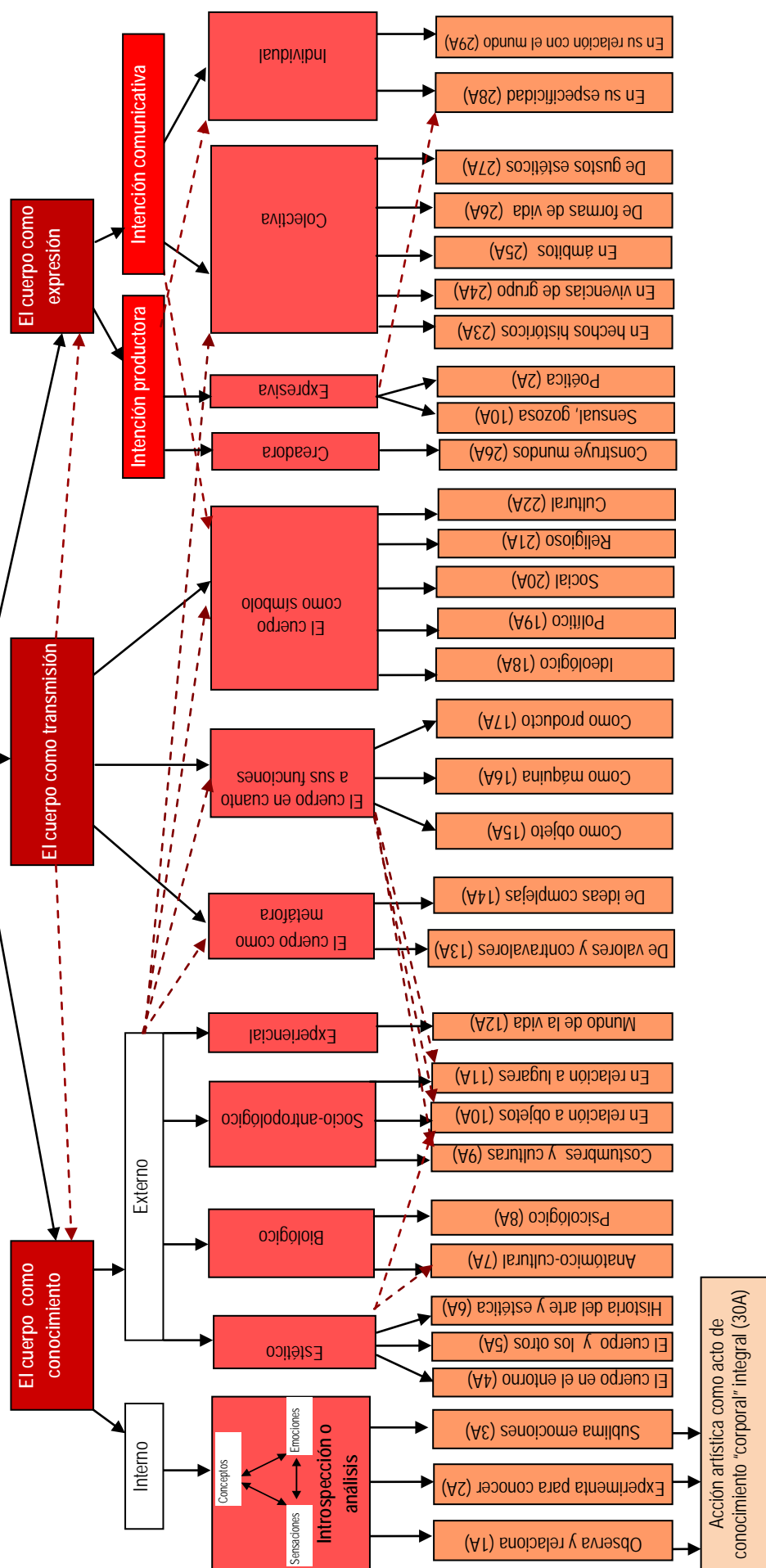
Proponemos algunas modificaciones o ampliaciones que no cambian el valor de la propuesta.

Nº	Carácter de la modificación	Propuesta de modificación o ampliación
1	Ampliación	Ser inquietantes o sugerentes
10	Modificación	Favorecer un conocimiento para el cambio y la construcción social
12	Añadido	Que mejoren la comprensión de la complejidad de la sociedad
13	Añadido	Que impulsen el conocimiento de sí mismo y de los <i>Otros</i> diferentes
14	Añadido	Que orienten en el mapa de las tensiones entre distintos enfoques
15	Añadido	Que conciencien sobre las diferentes estrategias normalizadoras que actúan ocultas en productos culturales, en los medios y en las instituciones

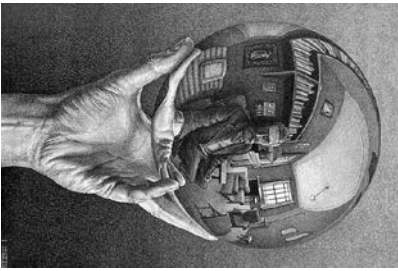









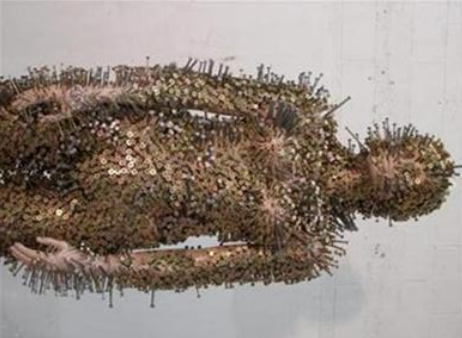



Tabla 23-6 Elaboración propia, concebida como ampliación de la propuesta de F. Hernández, 2000:149

En las páginas 431 a 433, además de ejemplificaciones de los cuadros correspondientes, se presenta un conjunto de obras e imágenes del arte y la cultura visual que pueden motivar a la curiosidad, favorecer reflexiones sobre asuntos que les afecta a los aprendices, amplían el campo de temáticas habituales en su contexto cotidiano y, sobre todo, su tratamiento complejo promueve, por una parte el cuestionamiento colectivo del rechazo a los *otros diferentes*, de relaciones basadas en el autoritarismo o la desigualdad, y, por otra parte, el autocuestionamiento de los posicionamientos personales que podrían adoptar actitudes, valores y pensamientos inmovilistas y banales, sin ser consciente de ello.













REPRESENTACIÓN DEL CUERPO: LA FIGURA HUMANA EN LA CULTURA VISUAL








Esquema 23-7 (1). Ejemplo de organización conceptual referida a la representación del cuerpo en el arte y la cultura visual, adaptado a 2º ciclo de la ESO; la propuesta no agota todos los casos posibles de organización conceptual. Con línea negra se propone una estructura arborescente lógica y jerarquizada, pero se pueden plantear otras estructuras que podrían transitarse de forma complementaria o incluso desde otras lógicas, por ejemplo las que se indican en línea de trazos. El número entre paréntesis identifica la imagen que se presenta como ejemplo en las páginas siguientes. Elaboración propia.

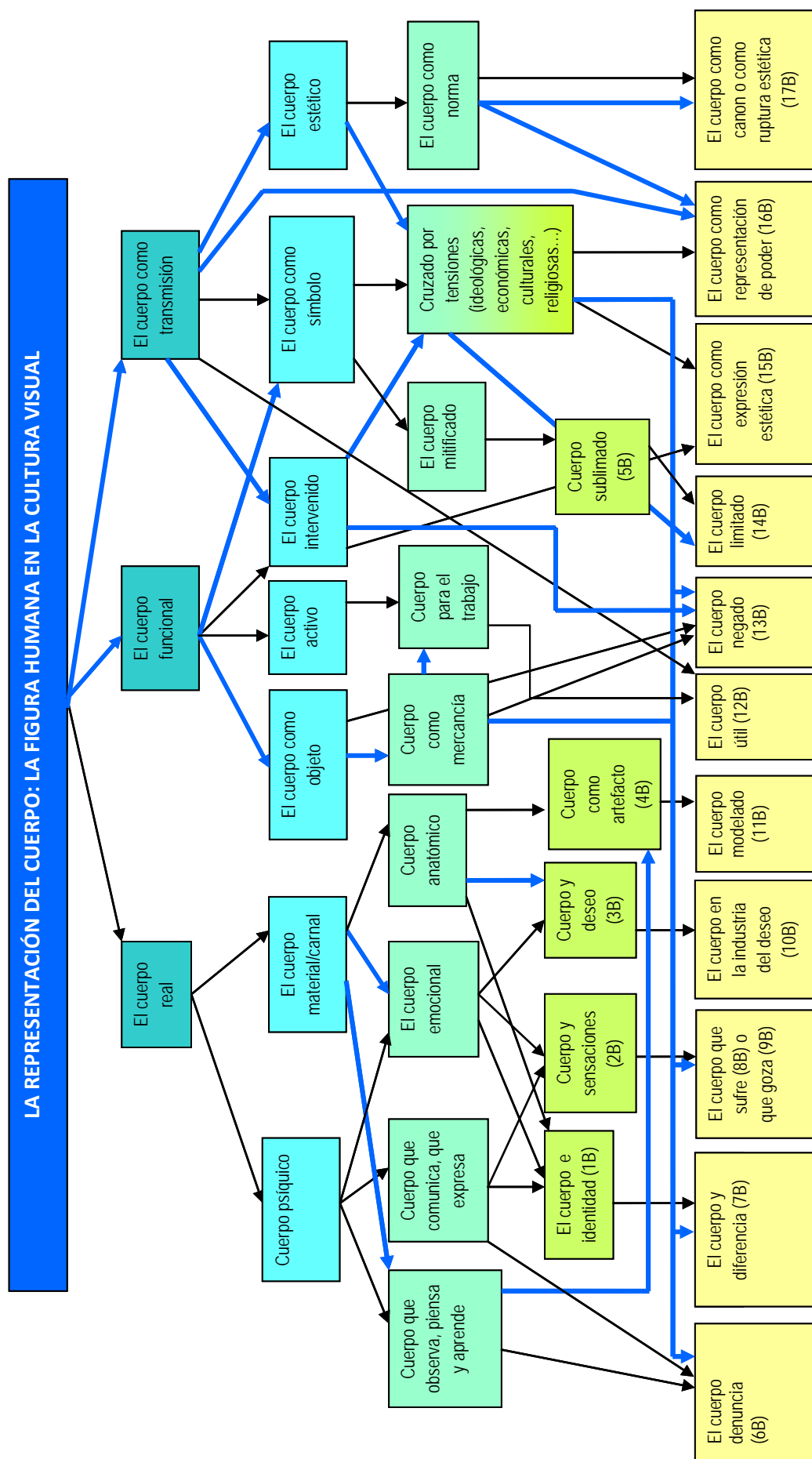
 <p>1A-Escher</p>	 <p>2A-Rastros corporales de Ana Mendieta</p>  <p>2A-Hombre que camina de Giacometti</p>	 <p>3A-Grito de Guayasamin</p>  <p>3A-Noche estrellada de Van Gogh</p>	 <p>4A-Caminante sobre mar de nubes de Friedrich</p>  <p>9A-Campesinos de George Scholz</p>	 <p>5A-Escuela de Cacondo de José Manuel Navia</p>
 <p>6A-Venus de Willendorf</p>	 <p>7A-Anorexia de Oliverio Toscani</p>	 <p>8A-Subjecter de de Thomas-Hirschhorn</p>	 <p>9-Duelo a garrotazos de Goya</p>	 <p>10A-De Helmut Newton</p>  <p>10A-De Grete Stern</p>

23.7 (2). Ejemplos de imágenes que ilustran el esquema anterior

 <p>11A- Escultura makonde</p>	 <p>12A- Video-juego Commandos</p>	 <p>13A- Hamman de Laura Torrado</p>  <p>13A- Avaricia de Gustavo Doré</p>	 <p>14A- El sueño de la razón produce monstruos</p>	 <p>15A- Publicidad de Vogue</p>
 <p>16A- Publicidad culturismo</p>	 <p>17A- Carne Premium de Patricia Gygax</p>	 <p>18A- Fotografía de niños judíos-Holocausto</p>	 <p>19A- de George Scholz</p>  <p>19A- Luis XIV el rey sol</p>	 <p>20A- de George Bellows</p>
<p>23.7 (3). Ejemplos de imágenes que ilustran el esquema anterior</p>				

 <p>21A-Cristo crucificado de Velázquez</p>	 <p>22A-Rosie la remachadora (cartel)</p> <p>22A-Tatuaje con henna</p>	 <p>23A-La rendición de Torrejón Equipo Crónica</p> <p>23A-El abrazo de Juan Genovés</p>	 <p>24A-Los horrores de la guerra de Rubens</p>	 <p>25A-Autómatas 1. de Kike Meana</p>
 <p>26A-La familia de Mike Mouse de George Rancinan</p>	 <p>27A-La santa cena de David LaChapelle</p> <p>27A-Hombre de Vitrubio de Leonardo</p>	 <p>28A-Autorretrato de Diego Agulló</p>	 <p>29A-de Brian Biedul</p> <p>29ª- de Lidia Susana Kalibatás</p>	 <p>30A-Alicia de Cristina Lucas</p>

23.7 (4). Ejemplos de imágenes que ilustran el esquema anterior



Esquema 23.8. Ejemplo de organización "hipertextual" o en entramado, aplicada a la representación del cuerpo en el arte y la cultura visual, adaptado a 2º ciclo de la ESO. Esta propuesta no agota otras posibles organizaciones conceptuales. Con línea negra se propone una estructura completa, pero se pueden plantear otras que podrían transitarse desde otras lógicas, por ejemplo las que figuran en azul. El número entre paréntesis identifica la imagen en la página siguiente. Elaboración propia inspirada en C. Alexander (en Efland, Freedman y Stuhr, 2003:194)

23.3.4 Producción de narrativas visuales de las diferencias: hacia el encuentro con el Otro

Como venimos manifestando a lo largo de este trabajo, más allá de la enseñanza y aprendizaje de procedimientos artísticos, de descripciones formales de imágenes y de clasificaciones de obras artísticas a partir del estilo o de su ubicación histórica, la finalidad principal de la Educación Plástica y Visual, desde una perspectiva crítica y compleja, consiste no sólo en construir con el alumnado conocimiento para la comprensión compleja de la sociedad a partir de la interpretación de la cultura visual, sino en crear posibilidades de transformación, idear “mundos posibles” desde el aula, impulsar actividades para el desarrollo de una consciencia para el cambio y la emergencia de actitudes que estén en condiciones de dar respuesta a las presiones del entorno.

Como sugieren Escaño y Villalba (2009:42), las prácticas educativas deben favorecer el análisis de las metáforas mistificadoras y las relaciones de dominación que presiden las estructuras sociales y culturales, y desarrollar estrategias que eduquen en la desconfianza respecto a lo “establecido como norma cultural, así como en la crítica y el desafío a lo impuesto”. En este sentido, el profesorado que se alinea con esta perspectiva asume la *deconstrucción visual*, artística y discursiva, como una estrategia con un gran potencial para el desmontaje del aparato simplificador y normalizador que está desplegado en las propias instituciones, en la cultura y en las relaciones humanas.

Esta estrategia se inscribe en la invitación a convocar en el aula una sensibilidad hacia el *Otro*, el que suele estar invisibilizado, el diferente, el que no encaja en las clasificaciones convencionales que se establecen desde las instancias del poder y desde sus extensiones. La cultura crítica que no está motivada por una consciencia de los valores que se fundan en la democracia, en la radical dignidad de los seres humanos y en sus derechos civiles y sociales, que se han ido reconociendo mediante un gran esfuerzo colectivo, queda reducida a discurso estético, pero vacío de contenido. Favorecer la aceptación de los “otros”, los que no pertenecen al mismo grupo de referencia, o el diálogo con los que son diferentes por cualquier motivo, o la empatía con los que sufren, constituyen imperativos educativos, necesarios en un sistema educativo que tiende a centrar la atención en lo “normalizado”, dejando en los márgenes a un grupo de personas, excluidas o invisibilizadas por las corrientes que dirigen la mirada hacia el éxito social y la eficacia institucional.

Reconocemos que las prácticas desde esta mirada necesitan un esfuerzo suplementario. La reflexión, por una parte, sobre los espejismos del mundo feliz que transmiten los mensajes e imágenes que circulan por los medios de comunicación, que forman en gran medida el mundo visual de los adolescentes, y que condicionan la percepción que se hacen del mundo, y, por otra parte, el desarrollo de la sensibilidad ante el “dolor de los demás”, como diría Susan Sontag (2003), son difíciles de implementar en el aula, en este contexto de creciente banalización y comercialización de la vida, en el que hasta la compasión se está convirtiendo en objeto de consumo. En este sentido deben buscarse alianzas y sinergias entre miembros de la comunidad educativa que favorezcan prácticas diferentes, articuladas en torno a la cultura, a la comprensión compleja de la sociedad, al reconocimiento intersubjetivo y al cambio.

23.3.5 La experimentación y la investigación como procedimientos didácticos que contribuyen a construir el pensamiento complejo

La consciencia del valor del proceso de creación está muy relacionada con el procedimiento de aprender mediante la experimentación, y la necesaria reflexión que le acompaña sobre lo significativo que está ocurriendo en la experimentación. En el aprendizaje por descubrimiento o experimentación, el

proceso adquiere la consideración de central, constituyendo la conciencia del proceso un factor clave para evitar que los aprendizajes sean esquemáticos y simplifiquen la realidad. En la Educación Plástica y Visual, la experimentación puede ser considerada una de las estrategias más importantes no sólo a partir del uso técnicas artísticas, sino la experimentación con lenguajes, con estrategias comunicativas o con las sensaciones o ideas que provocan determinadas obras en los observadores. También el descubrimiento de las propias sensaciones y emociones cuando se visita un museo o cuando los humanos nos implicamos en proyectos creativos.

El aprendizaje por descubrimiento constituye uno de las formas estudiadas por Ausubel (1973, 1976), pero es Dewey quien lo asocia a los procesos de enseñanza y aprendizaje del arte en una obra ya clásica *"El arte como experiencia"* (Dewey, 2008). Aunque puedan estar algunos de sus planteamientos superados para un sector amplio de investigadores del arte y de la educación artística, por ejemplo su concepción aurática del arte, creemos que sigue estando vigente su consideración sobre la necesidad de integrar, a partir de una experiencia estética y artística rica, tanto la percepción sensible como la apreciación "intelectual" del arte. La educación obligatoria debería contribuir a esta integración, que es compleja, a través de la vía de la experimentación del arte.

23.3.6 Introducción de la autoevaluación en el proceso de aprendizaje como reflexión sobre las propias prácticas

El favorecimiento de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, sobre lo que ha acontecido, el *qué*, el *cómo* y el *para qué* se ha aprendido es una actividad que potencia las habilidades metacognitivas, el compromiso con el propio proceso y una actitud de apertura y aceptación de los errores cometidos que ayuda a conocerse y a situarse ante los demás (obviamente en un entorno socio-educativo de confianza y acompañamiento); habilidades muy relacionadas con las estrategias que tratan de desarrollar un pensamiento complejo y crítico.

Sin embargo, la autoevaluación no es una estrategia frecuente en el aula, ni por parte del profesorado, ni organizada por el mismo para la mejora de habilidades del tipo "aprender a aprender" que, aunque ya integrados hace tiempo en las actividades cotidianas por parte del profesorado más innovador, forma parte ahora del grupo de competencias didácticas que deben dirigir el proceso educativo para adaptarse a las directrices que emanan de la Unión Europea.

Tanto por motivos estructurales, pues no figura en la redacción del currículum oficial, como por la concepción dominante de la enseñanza, la autoevaluación esta postergada de las prácticas educativas en el aula, considerándose esta actividad "extraña" o "inútil" en el mejor de los casos.

La reflexión conjunta entre docentes y discentes de lo que ha ocurrido, lo que se ha aprendido, de lo que debería mejorarse o de cualquier otra circunstancia que pudiera haber intervenido en el proceso de aprendizaje y de enseñanza es una oportunidad para consolidar aprendizajes, para enseñar y aprender a considerar habilidades de naturaleza autoevaluativa y de reflexión-acción que influyen en la calidad de lo aprendido.

PARTE VII

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

CAP. 24 CONCLUSIONES

Las respuestas tiene el derecho a cambiar las preguntas iniciales
Jorge Wagensberg

24.1 CONCLUSIONES GENERALES

Presento las conclusiones generales organizadas por bloques relacionados con las preguntas de investigación, explicando las cuestiones y elementos emergentes que se han manifestado durante el proceso de investigación.

F) Aproximación a las transformaciones que se están produciendo en la sociedad, especialmente aquellos que afectan a la concepción de la cultura, el arte y la estética, a la producción y circulación del conocimiento, así como el paradigma de la complejidad y su posible influencia en el ámbito educativo.

- 1) Ya no es hegemónica la teoría de Weber sobre la autonomía de los campos sociales y de conocimiento (el científico, el artístico, el moral y el social), aunque tampoco se puede afirmar que se da una vinculación simple y directa entre dichas esferas, pues las relaciones entre ámbitos de conocimiento y sociales se sustentan en un flujo de mutuas influencias y reconstrucciones, alcanzadas, eso sí, en sustratos dinámicos de tensión. Se asume en general la relativa interdependencia (conflictiva) entre sistemas, fundamentalmente el económico y el tecnológico sobre los demás, incluso sobre el político, estableciendo prioridades y condicionando las mentalidades, las políticas, los recursos y las reglas de juego. El impacto de la técnica, el poder de los medios, la crisis sistémica, la preponderancia del positivismo científico, las redes sociales, la comunicación global, la consolidación de la incertidumbre ontológica (el futuro ya no se puede predecir), entre otros factores, constituyen un entramado de causas-consecuencias que han logrado modificar las condiciones sociales y culturales implicadas en la conciencia de los sujetos, en las concepciones educativas y los discursos docentes.

Comprender la complejidad del mundo desde la visualidad, por una parte, y desarrollar un conocimiento crítico del arte y la cultura visual que contribuya a situar a los alumnos y a las alumnas en la sociedad contemporánea, por otra, deben considerarse objetivos centrales del área. El conflicto entre perspectivas sociales, culturales y políticas es una condición de nuestra sociedad, su comprensión en clave cultural, crítica y complejizadora debería entenderse como un eje fundamental en la construcción de los currículos, pero afirmando la posibilidad de compartir espacios comunes con otros relatos, complementándose mutuamente (por ejemplo, con el enfoque disciplinar).

Además, la creciente colonización del “mundo de la vida” por parte del mercado, y los presupuestos ideológicos dominantes, dirigidos por la racionalidad instrumental, han profundizado en la deriva economicista de los principios educativos y de los objetivos generales de los sistemas de enseñanza, acentuando los modos gerencialistas que impregnan la acción docente mediante formas mecanicistas y ordenancistas en la comprensión de los procesos de enseñar y aprender, cosificándolos, enfatizando además las actuaciones continuistas a la hora de seleccionar y organizar, cuando se hace, los contenidos y las estrategias de aprendizaje de la Educación Plástica y Visual, aceptándose sin reflexionar qué es lo que se enseña y qué objetivos reales subyacen en los currículos. Así, entre los conceptos y habilidades que se enseñan y aprenden, dominan los técnicos y academicistas en lugar de los comprensivos; y en relación a las actividades, son más numerosas las que favorecen aprendizajes reproductores, que asumen el

entorno visual sin cuestionar ni abrir la posibilidad de pensar visualmente otros mundos posibles, que las que desarrollan capacidades creativas o interpretativas (volveré a esta interpretación en la conclusión nº 17 pero introducida de manera diferente para desvelar otro ángulo).

- 2) El profesorado, en general, no problematiza estos enfoques, ni en su basamento epistemológico ni ontológico ni ideológico, pues no concibe la educación como un espacio en conflicto donde se enfrentan diversas perspectivas, aunque si cuestiona la estructura curricular, en tanto que se va reduciendo gradualmente la dedicación horaria semanal a la educación artística (y esta cuestión también es importante e indicativa de la dirección que ha tomado el sistema educativo). En este sentido, la formación del profesorado de educación artística y de la cultura visual no sólo debería sustentar su acción educativa en un conocimiento de la cultura visual, del arte y de su didáctica, también sería preciso el conocimiento de teorías de la cultura (que comprendería una estética policéntrica), sociales y, además, de metateorías epistemológicas. Así el profesorado estaría en mejores condiciones de enfrentar los cambios que se producen en la sociedad, para comprenderlos e interpretarlos en términos didácticos y curriculares.
- 3) La alianza entre el conocimiento y el poder ha conseguido el establecimiento de formas de articular dispositivos para el control y la regulación de la educación. Los modos más conocidos y que afectan a los procesos de enseñar y aprender han sido: 1) la fragmentación del saber en disciplinas inconexas, cerradas y excesivamente formalizadas; 2) el control social a través del lenguaje (por ejemplo el uso de metáforas), en nuestro caso nos interesa destacar que el control y la regulación de comportamientos también se produce desde de la cultura visual; 3) la normalización de comportamientos y creencias como si fueran los únicas y verdaderas; 4) la mistificación de un saber elitista y descontextualizado que busca la dominación y la distinción social; 5) el enmascaramiento de la naturaleza conflictiva de las relaciones sociales y culturales; y 6) la simplificación del conocimiento.

Sin embargo, la enorme complejidad de las relaciones entre los sistemas abiertos, las confrontaciones en múltiples frentes y otros factores producen la emergencia de nuevas situaciones y conflictos, proponiéndose, por parte de algunos sociólogos como Lipovetsky, que la sociedad ha evolucionado hacia una situación de relaciones post-disciplinares. Así, un nuevo marco social y cultural ha propiciado la emergencia de nuevas conciencias y nuevas claves culturales, que, representándose como tensiones, son las siguientes:

TENSIONES SOCIALES, CULTURALES, EPISTEMOLÓGICAS E IDEOLÓGICAS QUE MEDIAN EN LA CONSTRUCCIÓN DE DISCURSOS Y DE CURRÍCULOS	
El imperio de lo efímero y del presente. El pasado no se valora ni se considera la historicidad del ser humano. El futuro no se piensa	Revisión de los referentes culturales del tiempo y del espacio y del valor de la memoria. El sujeto inscribe su acción en procesos históricos
Tanto en el ámbito vital como en el de la investigación social, la percepción de la incertidumbre favorece la aceptación de un mundo controlado y el agrupamiento del pensamiento en torno a teorías de poco riesgo intelectual	El pensamiento transformador se construye en territorios fronterizos, socavando a veces las posturas que aceptan lo que hay como lo único posible
Modificaciones en la construcción, la difusión y valoración del conocimiento, así como en el rol de los sujetos, como consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías, lo que ha supuesto una cierta saturación de la información, la confusión entre información y conocimiento y el desarrollo de una falsa conciencia cognoscitiva. Sociedad del conocimiento fundada en el economicismo	Desarrollo de la democratización del conocimiento y de una conciencia del conflicto cognitivo que precisa de la problematización del conocimiento y de sus modos de elaboración, difusión y asimilación. Crítica permanente a la apropiación de las funciones del conocimiento social por parte del economicismo y el positivismo cientifista
Cambios en el régimen de la visualidad, que evoluciona incorporando nuevas formas de mediación como pueden ser la hiperrealidad.	Mayor conciencia crítica de los dispositivos del poder que utilizan la apropiación y manipulación

Tabla 24-1

TENSIONES SOCIALES, CULTURALES, EPISTEMOLÓGICAS E IDEOLÓGICAS QUE MEDIAN EN LA CONSTRUCCIÓN DE DISCURSOS Y DE CURRÍCULOS	
Emergencia del "personalismo" (de naturaleza individualista). Extensión de nuevas formas de relación mediadas por las nuevas tecnologías, sin que se establezcan necesariamente compromisos ni vínculos sociales	Aceptación de nuevas formas de subjetividad, que se establecen sobre la afirmación de la diversidad y de la aceptación del Otro.
Extensión del esteticismo a todos los objetos, protocolos y elementos del entorno, de manera que el signo y el estilo se imponen a los significados	Avance de la racionalidad práctica que favorece la comprensión de los significados, y advierte contra los enmascaramientos y las mistificaciones de los aspectos formales
La banalización de la cultura y del arte como consecuencia del vaciamiento de su potencial para la construcción de mundos posibles y de la deriva mercantilista de la industria cultural	Extensión del pensamiento crítico, que problematiza las idealizaciones de las creaciones culturales y desvela los intereses que se ocultan
Relaciones institucionales y sociales pos-disciplinarias. Las relaciones disciplinarias han sido, en parte, desbordadas por el efecto combinado de varios factores entre los que destacan el consumismo y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación	Formas de relación fundadas en la autenticidad y el diálogo. Apertura de las formas de relación superando sistemas herméticos, tradicionalistas, que se creían verdaderos y universales
Evolución hacia una sociedad hipertecnificada, segmentada, líquida,... La denominada <i>sociedad del conocimiento</i> es un constructo que trata de describir e impulsar unas condiciones de desarrollo económico fundadas en el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación.	El desarrollo del conocimiento tiene como fines principales la felicidad de las personas, la mejora de sus condiciones de vida y la consecución y actualización de sistemas orgánicos democráticos, dirigidos a alcanzar tales fines, superando los conflictos que se generan en las relaciones sociales e individuales. Impulso de un conocimiento crítico y unas prácticas que desvelen las representaciones enmascaradas y socaven las imposiciones totalizantes, únicas y excluyentes. El arte y la cultura visual deben contribuir a comprender, situar, comunicar y disfrutar
Penetración de la racionalidad instrumental y de mercantilización en diversos campos sociales y culturales, como por ejemplo en la educación, o la industria del deseo, desvirtuando la función de los medios y vaciando los valores sociales	Desarrollo de valores cívicos fundados en la democracia participativa, el sujeto-red, la interdependencia y la conciencia <i>glocal</i> .

Tabla 24-1. (cont.)

- 4) El paradigma de la complejidad propuesto por Morin, aunque se ubica en marcos ontológicos y epistemológicos diferentes de los que fundamentan principalmente esta tesis, creo que son en cualquier caso complementarios. Este investigador cree que los diferentes campos, las dimensiones y operaciones cognoscitivas y cognitivas son interdependientes, y coincide en el efecto pernicioso que causa el pensamiento unidimensional y logocéntrico, pero lo representa mediante otras conceptualizaciones, entre las que cabe destacar por su incidencia en la educación artística y visual en secundaria, la simplificación y la separación o fragmentación analítica.

Para colaborar de manera más consistente en la comprensión de la multidimensionalidad del conocimiento, me he inspirado, en parte, en la perspectiva de Gibbons, originalmente racionalista. Este investigador considera implícitamente que debe superarse el positivismo objetivista como modelo único para construir conocimiento en la coyuntura socio-histórica en la que nos situamos. Así, lo que denomina el *modo 2* generaría formas más globales e interdisciplinares, incluso transdisciplinares, para abordar con más eficacia los problemas a los que nos enfrentamos. Aplicado al currículum de la Educación Plástica y Visual, coincidiría con las

perspectivas de otros investigadores de la educación artística como Freedman o Efland, en la apertura de la materia a problemas y experiencias situadas en las fronteras entre diversas áreas de conocimiento, o la incorporación de nuevas gramáticas de expresión y creación, o el tratamiento de situaciones y problemas contemporáneos desde la visualidad.

No es nueva la propuesta de crear un currículum abierto, que incorpore la hibridación de conocimientos y la incorporación de nuevos lenguajes visuales, el hallazgo consiste en el significado que adquiere el concepto de contexto desde un pluralismo epistemológico, y un sistema cognoscitivo globalizado y complejo. Desde esta perspectiva se debe hacer el esfuerzo curricular de ascender desde la práctica alfabetizadora y tecnicista a la comprensión, de lo local a lo global y de lo micro a lo macro, considerando esta relación como un continuum y no de manera alternativa. Así, los contenidos y estrategias de los currículos deberían repensarse para valorar y generar una cultura visual que construya relatos críticos sobre el entorno y lo cotidiano, pero relacionando los saberes surgidos de la experiencia con conceptos y miradas globales; una visita a un museo al aire libre debe trascender el análisis formal o conceptual de obras de *land-art* o su clasificación histórica como movimiento artístico, para interpretarlo como una forma concreta de relación de las personas con su entorno, debiéndose insertar gradualmente en una narrativa más amplia, es decir, en una producción socio-histórica en la que se vinculan y confrontan la estética, la cultura y la naturaleza.

- 5) Pero aún se puede dar un paso más hacia la comprensión del pensamiento complejo en nuestra área. El profesorado y la comunidad educativa en general han construido una representación de la complejidad asociada, por lo general, a complicación o enrevesamiento antes que a un modo de comprender e interpretar el mundo social y cultural. También es habitual la representación de la complejidad como una agrupación de múltiples elementos desconectados, pudiéndose comprobar una cierta resistencia a considerar la complejidad como un conjunto de componentes diversos que se relacionan hacia dentro y hacia el exterior de múltiples maneras, que evoluciona y tiene la capacidad de auto-organizarse en determinadas condiciones. Desde este último significado, la complejidad trataría de superar, en primer lugar, el **pensamiento estático** (desde esta concepción epistemológica, sólo evolucionarían las condiciones externas, y además sin ninguna influencia destacable en el campo de la enseñanza y aprendizaje, más allá de la aplicación de las nuevas tecnologías); en segundo lugar, el **pensamiento dualista** (el conocimiento se establece desde una lógica de pares opuestos y alternativos, por ejemplo, modernos frente a posmodernos, organización frente a caos, aprendizaje experiencial frente a aprendizaje condicionado,...); en tercer lugar el **pensamiento lineal** (todo efecto tiene una causa, y casi siempre una sola). La acción educativa se ha interpretado, en general, como una cadena unidireccional de causas y efectos que discurren unos a continuación de otros o en paralelo, pero nunca como una red multirrelacional que se construye procesualmente, que evoluciona en múltiples direcciones a diferentes ritmos.

Las repercusiones de una concepción epistemológica compleja en nuestra área pueden concretarse en:

- El desarrollo de una actitud abierta al cambio, que supere barreras limitadoras, que problematice creencias y tópicos culturales muy estáticos y tradicionalistas, asumidos como los únicos y verdaderos, y por lo tanto aplicables universalmente.
- La modificación del concepto ingenuo de realidad y las concepciones dualistas que impulsan a posicionarse en una lógica binaria sin alternativas. Estas transformaciones cognoscitivas

deben sustentarse en comprensiones dialécticas o dialógicas y en la consideración de la influencia del contexto en el posible cambio.

- La incorporación de herramientas reflexivas y/o interpretativas que se opongan a una cierta tendencia a la banalización de la cultura visual; así, la comprensión del arte y la cultura desde la crítica a la espectacularización, a la mercantilización o al simulacro, la crítica al apropiacionismo de los poderes políticos y económicos, la crítica a la idealización elitista de la cultura y del arte, entre otras.
- La aplicación de la flexibilidad cognitiva en la comprensión de producciones culturales y obras artísticas, de manera que se relacionen conceptos globales y locales y que se transite de lo micro a lo macro de manera compleja (por ejemplo, de la arquitectura racionalista al paisaje urbano del barrio, o del concepto de vacío en la cultura oriental al concepto de vacío en la escultura de Chillida o a la valoración crítica de los vacíos urbanos).
- El encuadre socio-histórico y la contextualización de conceptos culturales y artísticos idealizados, por ejemplo el de “alta cultura”, de manera que se comprendan en su complejidad y favorezcan la interpretación de las estéticas y culturas diferentes. Deben superarse las tradicionales formas de clasificación de la cultura, y de la estética.
- La consideración crítica de los estereotipos sociales y culturales o los tópicos excluyentes implicados que se transmiten, por ejemplo, por el gusto estético.
- La construcción de formas de conocimiento global e integrador, en el que se incluya el aprecio estético y el placer sensorial como maneras de relacionarse con el entorno visual de calidad y que favorezca una aproximación al mapa de las emociones.

Para representar la multiplicidad de teorías que se relacionan en forma de tensión, propongo el cuadro nº 22.2 (páginas 409 a 411) en el que se muestran diferentes teorías que se disputan la intervención en nuestro campo teórico y en nuestras prácticas, que actúan sutil e imperceptiblemente. Las he organizado en cuatro criterios o ejes de influencia teórico-práctica, en cuyos extremos se posicionan las diferentes orientaciones (o ideologías en algunos casos). En general, parece que las diferentes centralidades de producción teórica se dividirían en dos grupos, en el que internamente muestran un cierto “aire de familia” (por ejemplo, t. reconstructiva, culturalismo, t. crítica y t. de la complejidad)

- 6) Posiblemente el debate modernidad-posmodernidad, lo planteo desde una cierta posición de provisionalidad, no estando todavía clausurado totalmente, ha sido desbordado por el devenir social, cultural y político, provocando el surgimiento de otras interpretaciones, las cuales agrupan las condiciones socio-históricas emergentes bajo etiquetas como hipermodernidad, tardomodernidad o neomodernidad, sin que esto signifique necesariamente que otras comprensiones históricas se hayan eclipsado definitivamente; como ejemplo destacable, algunos investigadores sociales han descrito una cierta emergencia de la antimodernidad bajo fórmulas como la **retradición** cultural, lo que puede implicar, por una parte, la recuperación de relatos culturales invisibilizados (por ejemplo, en nuestro contexto, los rurales), aunque por otra parte, se puede estar buscando una legitimación del tradicionalismo conservador, que pretende la exclusión de lo híbrido y lo que no presenta “vínculos”. La condición de estas tensiones paradigmáticas nos sitúa en un nuevo marco de conflictos y posibilidades, que precisa de una perspectiva crítica y de un pluralismo de enfoques en su abordaje.

En el momento actual, varias perspectivas sociológicas tratan de comprender estas tensiones y dinámicas sociales y culturales que subyacen en la sociedad, que orientan y condicionan los procesos de enseñar y aprender arte y cultura visual. En este sentido, se propone la perspectiva reconstructiva aplicada a la enseñanza del arte y la cultura visual, concretada, entre otras características:

- por el desarrollo de una pluralidad de enfoques epistemológicos
 - por una consideración más transversal e híbrida de la cultura y el conocimiento, que se oponga a los enmascaramientos de la cultura, como, por ejemplo, al tradicionalismo
 - por una revisión culturalista de la estética y del proceso de enseñar y aprender
 - por la importancia que ha tomado la construcción de la subjetividad
 - por la centralidad de la experiencia en la construcción de los saberes
 - por la valoración de la cultura situada, reconstructiva, y, por consiguiente, por la crítica al academicismo dominante
 - por el despliegue de estrategias de creación visual como la reinterpretación, la deconstrucción, la apropiación y la parodia
 - por la problematización de situaciones y referentes mistificados en la cultura contemporánea
 - por la alianza con las perspectivas del pensamiento complejo y crítico en su rechazo a la racionalidad instrumental, en sus dimensiones tecnocrática y reproductora
 - y por el uso de un lenguaje de la posibilidad.
- 7) El concepto de representación se ha mostrado con un gran potencial de explicación del proceder del profesorado y del alumnado, tanto en el proceso de enseñar y aprender (por ejemplo, por la representación que ha construido sobre la idea de “aprendiz”), como a la hora de comprenderse como sujetos que desarrollan una actividad con unos fines en una sociedad concreta. La representación es el “mapa” con el que se piensa y desde la que se actúa.

El conocimiento de las representaciones sobre la enseñanza del arte y la cultura visual, expresadas en los discursos y en las prácticas profesionales, aporta elementos para interpretar la naturaleza de sus concepciones, las disposiciones subyacentes, permitiendo así diseñar estrategias para el cambio o para la formación.

He comprobado que diversas representaciones referidas a nuestra cultura profesional interactúan, así por ejemplo están relacionadas las siguientes:

- la representación de lo que implica ser docente (conocer unos determinados procedimientos técnicos centrados en la producción artística)
- la representación de lo que significa enseñar y aprender arte (análogo al interiorizado normalmente en las facultades correspondientes)
- la representación mental de “*alumno/a*” en tanto persona que se relaciona con el docente y en tanto persona al que va dirigido nuestra acción profesional (¿tiene “madera de artista”?)
- la representación de lo que implica enseñar en un sistema muy normativizado

Estas representaciones interaccionan para producir los modos específicos de la enseñanza del arte. Posiblemente, la representación de lo que significa ser un profesor-artista también influye en el modo de enseñar, pero en esta tesis no lo he abordado. Por otra parte, las representaciones están más o menos consolidadas, pues no circulan de manera fluida representaciones alternativas.

Las teorías sociológicas coinciden en que las representaciones pueden situarse en diferentes niveles de fijación, y que son más estables cuanto más profundos se encuentran en los niveles de la consciencia. En el proceso de interiorización intervienen factores actitudinales, subjetivos, contextuales,..., pero resulta fundamental la forma en que circula en los grupos sociales de referencia (compañeros, profesionales, los de afinidad ideológica, familia, amigos,...).

Las representaciones más profundas son las más difíciles de concretar en sus dimensiones y relaciones, y por lo tanto, las más problemáticas para cambiar. La evidencia de errores, la presencia de incongruencias en los mapas cognitivos, las explicaciones forzadas etc., constituyen posibilidades para impulsar cambios de las representaciones. En cualquier caso, las personas disponemos de distintas versiones de las mismas representaciones que activamos ante contextos diferentes o ante demandas particulares, es lo que se ha venido en llamar la **polifasia cognitiva**, y es lo que explica que los profesores y profesoras respondamos de manera contradictoria ante situaciones concretas, sin que seamos conscientes del todo.

También interesa el estudio de representaciones para comprender la naturaleza de las concepciones que han interiorizado los alumnos y alumnas sobre cualquier aspecto referido a las formas de aprender, a los contenidos, a su identidad, etc. con el fin de partir de sus ideas (erróneas, difusas, las que presentan vacíos, etc.) para diseñar las estrategias de aprendizaje necesarias. Como procedimiento para promover la emergencia de estas concepciones se propone, entre otros métodos, la realización de autoevaluaciones y coevaluaciones, algunas de las cuales las presentamos como ejemplos en el anexo F.

Así mismo, para favorecer los cambios de representaciones erróneas, las estrategias deben organizarse interviniendo en el contexto (relacional), informando o desvelando los aspectos o componentes débilmente explicados, y lo más importante, compartiendo, en un grupo de reflexión y debate, las argumentaciones, aprendizajes y experiencias, de manera que se faciliten las rupturas y las transiciones hacia la asunción de otros conceptos. En este sentido hay semejanzas con la propuesta de Vigotsky, aunque éste establecía con más rigor las diferencias entre el conocimiento de partida y el conocimiento de llegada (ZDP).

- 8) Las representaciones sociales también han mostrado algunas limitaciones para comprender la influencia de las estructuras (normas, culturas profesionales, epistemologías dominantes, etc.) en la construcción de las prácticas del profesorado de educación artística y visual, debido a que el estudio de representaciones sociales tiende a fijarse en la influencia de las elaboraciones individuales (sesgo psicologista). Tampoco ha generado herramientas para interpretar los conflictos que surgen entre diferentes paradigmas didácticos y concepciones de la educación artística que pugnan por la hegemonía académica, cultural y socio-política. Para desvelar estas tensiones hemos acudido al constructo *habitus* de Bordieu, cuyos efectos en nuestra área he desarrollado en las conclusiones nº 5 y nº 19.
- G) ***Analizar de manera sistemática los discursos diversos del arte, la estética, así como la consideración de la naturaleza de la imagen y la cultura visual en la sociedad actual, en el marco de la construcción de miradas críticas, de identidades abiertas y de valores socio-culturales situados en el mundo contemporáneo.***
- 9) El inmenso crecimiento de la industria cultural, sin el contrapeso necesario de una formación artística y cultural que lleve asociados las cualidades de ser crítica y complejizadora, puede llegar a saturar la citada industria de trivialidad y consumismo, perdiendo lo que posiblemente constituyen las funciones principales de la cultura, algunas de las cuales son:

Comprender el mundo social y del individuo a través de lenguajes, soportes, procesos y contenidos representados con el arte, la imagen y los objetos del entorno

Relacionar lo sensorial, lo emocional y la razón

Generar discursos estéticos como comprensión de las relaciones entre formas y contenidos

Contextualizar el conocimiento y la acción en el entorno y en el marco socio-histórico

Incidir cualitativamente en la construcción de los sujetos individuales y colectivos

Mediar entre tensiones diferentes (como deseo y el deber, lo individual y lo social,...)

Favorecer el conocimiento o la imaginación de otros mundo posibles.

Así, el currículum de la Educación Plástica y Visual referido a la etapa secundaria debería adecuar su orientación en una **perspectiva ecológica**, fundamentada en la integración de las características enunciadas en el párrafo anterior.

- 10) La estética, en su sentido pragmático, no constituye un motivo de reflexión en el currículum real, ni se aborda como un componente comprensivo del arte y de la cultura visual, necesario para interpretar, de forma completa, las claves culturales desde las que se construye la subjetividad, pero también el entorno material en su sentido más amplio.

En las sociedades contemporáneas, la estética se ha convertido en un elemento de primera magnitud en la identificación de los grupos, y como una categoría que clasifica a las personas según el gusto que exhibe, considerándose por determinadas mentalidades, una forma de distinción social. La estética dominante está mistificada detrás del lenguaje de la belleza o del gusto sublime, que, en algunos discursos docentes se contrapone a un mal entendido gusto popular, asociando éste a la estética kitsch, como se pone de manifiesto en algunos cuestionarios.

Por otra parte, diferentes posiciones sociales e ideologías han seleccionado determinados signos y estilos para expresar simbólicamente sus creencias y sus tópicos. Desde el paradigma culturalista y crítico, la estética, en su orientación culturalista o policéntrica, debería abordarse en el aula de manera que favorezca la comprensión de los símbolos y mensajes sociales y culturales que circulan, que se han configurado desde diferentes las gramáticas estéticas.

- 11) La interpretación de los cuestionarios y entrevistas indica que en la mayoría de los mismos se identifica la *educación en el arte* con la *educación por el arte*, de manera que el sentido que se da a las actividades tiene una intención alfabetizadora muy elemental, que casi nunca se complementa con un conocimiento comprensivo de la realidad visual y artística. Se prefiere repetir la construcción de círculos cromáticos o la elaboración de un paisaje sencillo con la técnica de puntillismo en 1º y después en 3º de la ESO, que investigar sobre el uso de colores en la vestimenta o en la ciudad y sus significados simbólicos y culturales, en relación con el primer ejemplo, o comprender los diferentes significados que ha tomado el paisajismo en diferentes culturas y épocas y su tratamiento visual, relacionada con el segundo ejemplo.

Además, he encontrado que en el discurso docente está asentado un concepto simplificado de cultura visual, reduciendo ésta al tratamiento de la publicidad desde un punto de vista estrictamente formal (composición y configuración).

- 12) En algunos casos también emerge en el discurso docente un cierto rechazo a la incorporación de la perspectiva culturalista en el currículum, causado por varios conflictos de naturaleza ontológica y epistemológica, entre los que destaca el temor al desplazamiento del núcleo de la materia, entendiendo éste como la alfabetización visual básica desde los procedimientos artísticos. Desde el punto de vista que se defiende en esta tesis, no debería causar una posición defensiva la sustitución de unos contenidos oficiales que bastantes docentes rechazan, por unos contenidos y unas metodologías diferentes, asociados normalmente a la crítica artística y cultural, a la antropología visual y a la comunicación audiovisual, perteneciendo estos conocimientos a culturas profesionales ajenas al mundo artístico.

H) *Ampliar el sentido de pensamiento crítico en su aplicación a la educación del arte y de la cultura visual, considerando su integración en el currículum de la etapa secundaria.*

- 13) Los modos de producción y de circulación del conocimiento cambian, se adaptan o confrontan de manera permanentemente a las condiciones académicas y socio-históricas, en su sentido más amplio. La didáctica del arte y la cultura es un territorio de naturaleza híbrida, caracterizado por el cruce e interrelación de diferentes áreas de conocimiento de las ciencias sociales, y por lo tanto, muy sensible a la reflexión, al debate, a la problematización y, en su caso, a la síntesis de los paradigmas y propuestas de diferente origen y orientación cognoscitiva. Esta naturaleza híbrida y la necesidad de la reflexión abierta, activadora de síntesis creadoras con otros ámbitos de las ciencias sociales, encuentran una cierta resistencia entre el profesorado de educación artística y visual, como ya he mencionado anteriormente.

Por otra parte, los sistemas educativos y los procesos de enseñar y aprender han cambiado profundamente en las últimas décadas, no solo por el impacto de las nuevas tecnologías, como se desprende de los discursos hegemónicos que circulan entre los docentes, evidenciados en las entrevistas realizadas, también han influido las condiciones sociales, culturales y políticas, unas veces de manera más sutil o invisible que otras, por ejemplo a través de la disciplinarización del conocimiento (considerando el conocimiento en sentido foucaultiano, es decir, alineado con el poder para condicionar los discursos sociales y culturales a través de dispositivos principalmente cognitivos, y en un sentido más amplio, biopolíticos). Una de las claves de la influencia de la relación del poder y del conocimiento, a la que antes aludía, es la capacidad de infiltración en los discursos del profesorado, actuando con una gran autonomía y una cierta invisibilidad respecto a otros componentes sociales, y con una gran capacidad de agencia.

En las ciencias sociales, en cuanto que uno de sus fines principales consiste en la comprensión de la naturaleza de las relaciones y de los problemas de la sociedad, la disciplinarización ha causado como efecto buscado, la fragmentación de los saberes en parcelas inconexas; esta disgregación se ha implantado desde un *expertismo* o *profesionalismo* mal entendido, con una gran potencia legitimadora. Una de consecuencia más notable para la comprensión de los problemas a los que nos enfrentamos en todas las áreas del saber, es que dificultan la comprensión del “mapa” global, construyéndose así miradas muy especializadas y formalizadas, pero muy encerradas en sus campos de actividad, generándose culturas profesionales cristalizadas, descontextualizadas y poco proclives a dialogar y asumir conocimientos de otros paradigmas o de diferentes campos del saber.

Estas aportaciones del pensamiento crítico coinciden en lo fundamental con la interpretación de las encuestas y entrevistas que presento, relativas a las opiniones sobre la naturaleza de la educación artística y visual aplicada en los niveles de educación secundaria.

Desde esta misma línea interpretativa, el modo de conocimiento dominante que se construye en las aulas está dirigido por las siguientes funciones implícitas:

- **tecnocrática**, en dos sentidos, por una parte, prioriza los procedimientos y las técnicas de los procesos cognoscitivos antes que los comprensivos. El *cómo se hace* desplaza al *qué cosa es en qué contexto*, y evita la reflexión sobre el sentido que debe adquirir el conocimiento situado en las condiciones socio-históricas contemporáneas. Por otra parte, el término tecnocrático pertenece a la familia de conceptos relacionados con la racionalidad instrumental, por lo tanto se articula en torno a objetivos como la eficacia, la organización, el rendimiento y el tiempo (lo inmediato), confundiendo interesadamente medios y fines.
 - **reproductora**, utilizado este término con un significado más amplio que el que le da Bernstein y los sociólogos estructuralistas, es decir, usado en sentido de organizar la enseñanza con el fin nunca explicitado de mantener una jerarquía de condiciones sociales, culturales y estéticos elitistas, ajenos a los intereses y necesidades cognoscitivas de los aprendices, vaciados de acciones creadoras y reconstructivas. Así, evitan el abordaje y la comprensión crítica de conflictos culturales y de los estereotipados patrones sociales que se transmiten por la cultura visual, como se evidencia en las entrevistas, en los cuestionarios y en las actividades de aula recogidas.
- 14) El desarrollo de la actitud crítica o el pensamiento crítico en el alumnado, sólo forma parte de los relatos de una minoría de docentes, aunque según las entrevistas y los trabajos recogidos *in situ*, se incorpora en el currículum real en su sentido más epidérmico, es decir, para aplicarlo exclusivamente a determinados aspectos compositivos y/o configurativos de la publicidad, observados en casos concretos, para que el alumnado deduzca la conclusión (siempre parcial) de que determinadas marcas utilizan algunos “trucos” visuales para vender más. Esta manera de comprender el tratamiento del pensamiento crítico en el aula me parece reductora, aunque es mejor que la que no se aplica.

He encontrado una cierta discrepancia entre los discursos públicos (entrevistas y cuestionarios) y las prácticas en el aula. Salvo en un caso en el que el profesor trata de transmitir valores críticos, pero con una metodología dispersa y autorreferente, en general, no hay una intención didáctica clara para el desarrollo de una conciencia ética y crítica en el alumnado, lo que exigiría cambios profundos en las estrategias, en los contenidos, pero sobre todo en los discursos docentes. En el ámbito del arte y la cultura hay múltiples ejemplos que denuncian diferentes aspectos de la realidad, que anticipan mundos posibles y éticos, que desarrollan estrategias amplias contra los tópicos y prejuicios sociales o que evitan banalizar el mundo del arte y la cultura visual, aportando herramientas de interpretación crítica.

Por otra parte, también hemos encontrado, en este caso en la producción teórica, trabajos de investigación didáctica para desarrollar lo que denominan “pensamiento crítico en el aula”, pero desde un planteamiento meramente cognitivista, reduciendo el concepto de “crítico” a unas cuantas técnicas de análisis de textos (o imágenes). Desde la reflexión anterior, no se pretende afirmar que deba descartarse la enseñanza de estrategias cognoscitivas y técnicas psicológicas de lectura visual, lo que pretendo explicitar es que no se debe caer en la trampa del psicologismo.

1) ***Evaluar el currículum oficial de la Educación Plástica y Visual, las prácticas y discursos docentes, así como el currículum oculto, mostrando ,en su caso, la aplicación de modelos inadecuados que afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Plástica y Visual.***

- 15) El discurso curricular dominante que se manifiesta tanto en el currículum oficial como en las entrevistas y los cuestionarios, refleja que el proceso de enseñar y aprender arte y cultura visual está fundamentalmente dirigido a la asimilación de técnicas artísticas y al alfabetismo visual, reducido éste a su concepción sintáctica más que a la semántica o pragmática. De alguna manera, los profesores y profesoras hemos asumido, en general, el carácter, construido históricamente, de lo que implica ser un profesional de la educación del arte, referido a la etapa de secundaria obligatoria. Esta tendencia dominante está muy próxima a la de ser instructor de una enseñanza de contenidos tópicos y de tipo procedimental (de usos y técnicas, es decir, fundamentalmente dirigido a la realización de actividades aplicadas, como en un taller artístico básico), lo que dificulta la reflexión docente sobre la naturaleza del saber artístico y de la cultura visual que necesitan y/o demandan los adolescentes: unos contenidos, unas estrategias y un sistema de evaluación dirigidos a construir un conocimiento que les ayude a comprender el mundo contemporáneo desde la visualidad.

Precisando la idea anterior, el conocimiento subyacente que se construye tiene características de un saber **academicista** (en el sentido funcional que le da Antonio Viñao, es decir, como presión de los niveles académicos superiores en los inferiores a la hora de seleccionar los contenidos y estrategias didácticas, con una exclusiva intención propedéutica), que no es lo mismo que un saber disciplinar, aunque compartan algunos fines y procesos. La enseñanza academicista tendría dos finalidades prioritarias: por una parte, estaría preocupada por transmitir una concepción elitista del arte y la cultura, que se representan en el imaginario como “elevada” o “superior”, que descarta el abordaje de creaciones y productos del arte popular o de otras culturas, o configurados por los nuevos medios y lenguajes de expresión; por otra parte, comprende el saber artístico y cultural como un conjunto de conceptos, claves y clasificaciones muy especializadas y posiblemente interesantes para fines profesionalizantes, pero descontextualizadas y poco significativas para el alumnado de secundaria. En los discursos del profesorado se reconoce (en unos casos de manera explícita y en otros de manera implícita) la necesidad de superar esta perspectiva, pero en la práctica, aunque se realizan algunas actividades adaptadas a los niveles escolares, el núcleo del currículum responde a una estructura academicista. La presión de la Academia, interiorizada y poco problematizada, y la legitimación que provee la ideología subyacente del currículum oficial, que ha asumido este enfoque en tanto que es el que mejor encaja con sus intereses de control, consiguen evitar otras posibilidades de desarrollar currículos más situados y relacionados con los contextos y las circunstancias concretas del alumnado.

- 16) Tanto en los discursos de los profesores y profesoras entrevistadas como en los currículos oficiales analizados, se evidencia que la tecnocracia y el academicismo son aliados naturales, activándose como un conjunto en el momento de establecer los objetivos y los contenidos, guiando en gran medida los procesos de enseñanza y aprendizaje. Efectivamente, diría que, por una parte, el discurso tecnocrático elimina todo interés por la comprensión de los fenómenos y de la cultura visual, y del enraizamiento teórico de los procesos del saber, y por otra parte, el discurso academicista desplaza la atención hacia una representación idealizada del conocimiento en nuestro ámbito. Las consecuencias más importantes de esta “alianza” son el empobrecimiento del currículum y la evitación de los *discursos críticos de la posibilidad*, en términos de Giroux, es decir, abrir el currículo al mundo real desde la visualidad.

Para superar la influencia empobrecedora y neutralizante que analizamos, nos fijamos en la propuesta de Shulman; este investigador propone, el “**conocimiento didáctico de la materia**”, en el que el proceso de la enseñanza y aprendizaje se sustentaría en una comprensión más compleja e integrada de todos los componentes que participan en el desarrollo de experiencia de aprendizaje, concienciando contra todo esquematismo que pudiera dirigir la acción educativa en nuestro área. Sin embargo, su propuesta presenta rasgos de una didáctica neo-disciplinar y “tecnocrática” (aunque renovada), pues adolece de dos componentes fundamentales desde la óptica que se defiende en esta tesis: por una parte, renuncia al desarrollo de la cultura como un eje fundamental del currículum, por otra parte, es ecléctica en cuanto que no incorpora una mirada crítica en la construcción del conocimiento, por lo tanto, propongo que se complemente este enfoque didáctico con el de la **transposición didáctica** de Chevallard, muy centrada en la contextualización y adecuación socio-histórica de los contenidos para que el alumnado afronte los cambios sociales y culturales que estamos viviendo. Desde su perspectiva se considera necesario poner en marcha lo que este investigador denomina procesos de **vigilancia epistemológica**.

- 17) Relacionada con las dos conclusiones anteriores, hemos encontrado en el sustrato invisible del desarrollo curricular una colaboración insospechada entre el profesorado y el alumnado: la denominada **conspiración de conveniencia** (Spiro), según la cual en el proceso de enseñar y aprender se produce un acuerdo implícito para simplificar el conocimiento, planteándolo de manera que se desplaza la comprensión del conocimiento social y culturalmente valioso hacia otra concepción más esquemática y simplificada, cuyo fin se reduce a conseguir el aprobado de exámenes y láminas. De esta manera se alienta la reproducción: es más fácil enseñar y aprender mediante estrategias reproductoras, de memorización, clasificación o de búsqueda de respuestas simples ante los retos a los que nos plantea la realidad, que comprender, investigar o interpretar, argumentando y desarrollando un pensamiento crítico que rechace abiertamente los tópicos.
- 18) Si en las respuestas al cuestionario y en las entrevistas se observa una cierta diversidad teórica respecto a problemáticas y concepciones referidas al arte y a la formación más adecuada, se da por el contrario una cierta uniformidad a la hora de asumir (en la práctica) y desarrollar el currículum oficial. Llama la atención, por ejemplo, la concordancia en la crítica del profesorado al currículum oficial en cuanto que se repiten casi los mismos contenidos en 1º, en 3º y en 4º de la ESO. Efectivamente, en el análisis de contenidos concernientes al currículum oficial de Castilla y León, se puede comprobar el enorme grado de repetición de contenidos conceptuales y procedimentales en los tres niveles, con la única diferencia de que parecen articularse algo más en torno a la alfabetización analítica de lo visual en 1º, y un desarrollo algo más integrado de los contenidos en 4º curso, aunque manteniendo como soporte el enfoque alfabetizador.

Sin embargo, las críticas que se manifiestan por parte del profesorado resultan ser, a la luz de las actividades que se desarrollan en el aula y de lo que manifiestan en las entrevistas, más aparentes que reales, aunque el profesorado que las emite, en general, no es del todo consciente de esta contradicción. Los casos en los que se pretende un cambio, incorporan al proceso educativo, con buenas intenciones, contenidos ampliados, y sobre todo actividades novedosas y sugerentes, aunque no cambian en realidad el núcleo del modelo de enseñanza-aprendizaje del arte; lo que se cambia es el tratamiento del tipo de actividad respecto a las aplicaciones que se desprenden de la propuesta institucional. Esta situación no significa necesariamente que la actividad docente no tengan valor en la Educación Plástica y Visual, lo que queremos enfatizar es que no responden al conocimiento, a las capacidades cognoscitivas y a las actitudes que necesitan apropiarse los

adolescentes y jóvenes del siglo XXI, que además deberían estar situadas en las claves socio-históricas, culturales y epistemológicas contemporáneas.

19) Lo que puede explicar esta homogeneidad, en términos generales, y esta aceptación acrítica del currículum es la combinación de fuerzas que se oponen a la reflexión, a la adaptación crítica al contexto socio-histórico y a la complejidad:

- A) Por una parte, la presión de una cultura profesional en el campo de la educación artística, caracterizada por la reproducción de prácticas ajenas a los intereses de los estudiantes de secundaria, fundamentadas éstas en enfoques curriculares academicistas del tipo educación del “arte por el arte”, por discursos sacralizadores de estéticas elitistas, por metodologías que reproducen las de los estudios universitarios, (descontextualizadas, profesionalizantes, ...), entre otros anclajes. Éstos además no se cuestionan, y se suelen modificar sólo parcialmente.
- B) Por otra parte, la presión de la estructura, de leyes y condiciones asumidas. La estructura se interioriza no solo por la supuesta “obligación debida” del cumplimiento de las normas y reglamentos, la sutileza de este sistema consiste en la acomodación de todo un conjunto de “obligaciones” y actitudes, pero como si fueran los lógicos y “normales”, de sentido común.

El resultado de esta connivencia se materializa en la generación de un *habitus* o disposición para desarrollar prácticas que tienden a reproducir lo esencial del sistema: una ideología centrada en el rendimiento, en resultados visibles y socialmente consumibles, aunque sea a costa de su descontextualización y de un vaciado experiencial que fuera rico en conocimiento aunque que no se pueda categorizar fácilmente ni descomponer en rutinas medibles. En cualquier caso, para comprender la potencia generativa del *habitus* en el campo de la educación del arte en secundaria, es preciso atender a sus desarrollos y efectos:

- Se articula a través de diferentes estrategias y dispositivos, tales como la “reproducción” de roles y estrategias, por ejemplo, la que considera que ser un buen profesional de la materia consiste en repetir cíclicamente técnicas básicas como la realización de círculos cromáticos o el dibujo a partir de la reproducción de modelos, la “normalización” de discursos y prácticas tradicionales como si fueran los únicos posibles (como ejemplos se pueden poner las siguientes concepciones: se debe enseñar un arte y una estética “superior” frente al gusto estético popular, los adolescentes ni entienden ni aprecian los lenguajes del arte contemporáneo), la “descontextualización” de los aprendizajes y la “mistificación” de concepciones estereotipadas (¿qué arte y qué cultura visual? ¿cómo aprenden los aprendices arte? ¿qué estilos artísticos históricos son los más adecuadas para la educación secundaria?) evitando así abordar cuestiones centrales del tipo ¿qué función debe tener la enseñanza del arte en secundaria?).
- Se encarna por la repetición de rutinas, en la aceptación de jerarquías por prestigio social, en la invisibilización de discursos y aspectos críticos (por ejemplo, la consideración del alumnado diferente), en la interiorización de temores, como por ejemplo a salirse de los cauces establecidos, y la incorporación de actitudes adaptativas por comodidad. Las estructuras horarias y espaciales, los discursos circulantes en los departamentos son elementos fundamentales en la consolidación del *habitus*.

En el caso que estudiamos, el efecto combinado del *habitus* y de la burocracia ha configurado una especie de “jaula de hierro”, en términos weberianos, de la que es difícil desprenderse, sobre todo

porque se han normalizado las actitudes conformistas y porque ha llegado a ser, en cierto modo, confortable.

El efecto reproductor y normalizador del *habitus* en el campo de la enseñanza del arte no debe comprenderse de manera determinista, tampoco sería adecuado considerar que, dada su capacidad de normalizarse e interiorizarse, que sólo se puede combatir su efecto reproductor cambiando las leyes y estructuras, antes al contrario, desde la perspectiva constructiva que se defiende en esta tesis, la posibilidad de cambio está siempre abierta, aunque es preciso para ello articular diferentes componentes estructurales, formativos, socio-culturales y subjetivos, removiendo además tradiciones profesionales y automatismos.

- 20) Con una lógica diferente en cuanto a las estrategias utilizadas, pero con los mismos fines, la deriva controladora y mercantilista de las instituciones educativas se apropian progresivamente de conceptos potencialmente transformadores, que acaban vaciándose o reconvirtiéndose en otros significados. Tal son los casos de *performatividad*, *competencia educativa* o *sociedad del conocimiento*. El primero ha pasado de entenderse como una estrategia de enseñanza-aprendizaje fundamentada en la acción (sobre todo como relación), que se va transformando durante el proceso de enseñar y aprender a medida que la experiencia va retroalimentando información, (aprendizajes sugerentes, ganas de profundizar etc.), a entenderse como el término clave empleado por un sistema de enseñanza de naturaleza gerencialista o del racionalismo instrumental, asentado en la ideología neoliberal. Por otra parte, la presión por conseguir objetivos y por la eficacia del sistema se infiltra de manera contradictoria en el discurso de la educación del arte y la cultura visual, a través de una visión que impone la simplificación de las enseñanzas y aprendizajes, y la “industrialización” de los procesos, negando la pluralidad de intereses cognoscitivos y la diversidad de los sujetos que aprenden y conviven en el aula en aras de una supuesta eficacia.

Respecto al término *competencia educativa*, ha pasado de significar inicialmente la capacidad de saber aplicar un conocimiento o una habilidad escolar en una situación práctica del entorno habitual, cercano por lo tanto al conocimiento situado, (lo que implica saber relacionar y construir conocimiento mediante flexibilidad cognitiva), a significar algo parecido a la propuesta inicial pero sujeto a las necesidades y dinámicas del mercado, en un contexto de competitividad económica y de presión desarrollista; el cambio de significado es análogo a lo ocurrido con el concepto *sociedad del conocimiento*.

El desplazamiento del significado ha sido muy sutil, por cuanto el término competencia fue usado inicialmente por pedagogos críticos como Freire; sin embargo, ahora está cargado de un eficientismo orientado por la racionalidad instrumental. Así, se puede comprobar que la tendencia de las políticas educativas de los últimos decenios, enraizadas en la ideología neoliberal, esencialmente mercantilista, están empeñadas en la progresiva eliminación de las áreas curriculares que, según sus supuestos teóricos, no parecen disponer de un gran potencial para el desarrollo económico, como es el caso del área artística, pudiendo presentar, por el contrario, un cierto perfil para desarrollar un pensamiento crítico y creador.

De manera análoga, la *sociedad del conocimiento* se ha impregnado con un tinte economicista, implicando a una concepción del conocimiento en el que se prioriza la orientación científico-técnica, minusvalorando otros sistemas de conocimiento como el artístico-cultural. A pesar de los discursos institucionales y de programas que pretenden (en apariencia) mejorar las condiciones estructurales de la educación artística en Europa, como puede ser el proyecto EURYDICE, cabe

preguntarse si realmente las intenciones que expresan los objetivos educativos europeos pretenden el desarrollo de un conocimiento integrado, ético, situado y sustentado en los valores cívicos, como manifiestan los programas, idearios y leyes educativas. En este sentido, la disolución de la educación artística y cultural que se está aplicando a los diseños curriculares, por ejemplo en la LOMCE, evidencia el sesgo que ha tomado la citada *sociedad del conocimiento*.

- 21) En el currículum vigente se establece una forma de evaluar fundada en la concepción objetivista y ajustada además a los principios gerencialistas. Lo que más pesa en el proceso es su naturaleza maquinal y ritualista. El profesorado asume este modo de evaluar por comodidad y porque es muy difícil oponer una alternativa consensuada a la inercia de la maquinaria evaluadora.

En las entrevistas y cuestionarios, los docentes, en general, identifican el proceso de evaluar (que esencialmente es reflexivo, cualitativo y sustentado en la búsqueda de la mejora del aprendizaje) con el acto de calificar; aunque posiblemente el profesorado de educación plástica es, en el conjunto de docentes, el que más se aproxima a lo que debería ser una evaluación formativa. Tampoco parece ajustarse a una evaluación dirigida desde las competencias educativas (en su sentido original), pues reproduce los sistemas de calificación tradicionales, asignando porcentajes a los trabajos y a los exámenes, y obteniendo las medias correspondientes. En general, el profesorado no es consciente del potencial de la evaluación formativa para mejorar el aprendizaje metacognitivo, la autonomía y el desarrollo de estrategias de autocuestionamiento para el cambio.

Por otra parte, no se practican sistemas alternativos o complementarios como la evaluación global de proyectos, la autoevaluación y la coevaluación. En nuestro caso, he comprobado las posibilidades que se abren con la autoevaluación y la coevaluación sistemáticas; muestro ejemplos de reflexiones realizadas por el alumnado sobre las actividades de aprendizaje, que al fin y al cabo son autoevaluaciones (anexo F-6, páginas 569 y ss.; vídeo nº 1).

- 22) Utilizo la metáfora *idola*, tomada de Francis Bacon, para representar aquellos prejuicios, ideas erróneas o simplemente desajustadas, pero automatizadas, que se activan en determinadas situaciones y pueden condicionar el proceso de evaluación. Su función principal persigue favorecer la conciencia sobre su posible intervención en el proceso de evaluación, por ejemplo, la actitud de “ceguera inconsciente” que se proyecta sobre determinados alumnos o alumnas por sus características “artísticas” personales (aprendices invisibles).

J) Avanzar una propuesta para el cambio curricular y las prácticas docentes en el contexto de los cambios sociales, culturales y educativos que se están produciendo, desde la visualidad.

Las conclusiones referidas a propuestas de criterio, de enfoque o de desarrollo concreto se han presentado al final de los capítulos 13, 15 16 y 21 del cuerpo general de la tesis y en los capítulos 22 y 23 de propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, J. (2009). *Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano*. En JIMÉNEZ, L., AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L.G. (Coord.) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI/Fundación Santillana
- ABAD, J. (2012). *Experiencia estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. Consultado on-line [12 de enero 2015] en www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf
- ABRIC, J.C. (dir.) (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán
- ACASO, M. (2009a). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Ed. Catarata
- ACASO, M. (2009b). *El lenguaje visual*. Barcelona: Ed. Paidós
- ACASO, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la Catarata
- ACASO, M. (2013). *Reduvelución. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós
- ADORNO, T. W. (2004). *Teoría estética*. Madrid: Ediciones Akal
- AGIRRE, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Ediciones Octaedro/Universidad Pública de Navarra.
- AGUIRRE, I. y GIRÁLDEZ, A. (2009). *Fundamentos curriculares de la educación artística*. En JIMÉNEZ, L., AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L.G. (Coord.) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI/Fundación Santillana
- AGUIRRE, I., OLAIZ, I. y CALVELHE, L. (2011). *Efectos de la flexibilidad en una prueba piloto sobre una investigación con jóvenes*. En I Jornadas "Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas". Consultado en <http://fint.doe.d5.ub.es/seminaris/> el 20-3-2012
- ALEXANDER, J. C. (2000). *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*. Barcelona: Anthropos
- ANTÓN, I. J. (2004). *Pluralismo epistemológico: Entre el sueño objetivista y la inconmensurabilidad de paradigmas*. Consultado en <http://dialnet.unirioja.es> 17-01-2012
- ARAÑÓ, J.C. (1993). *La nueva educación artística significativa: definiendo la educación artística en un periodo de cambio*. Revista Arte, Individuo y Sociedad, volumen 5, 10-20. Universidad Complutense de Madrid.
- ARHEIM, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Ed. Paidós.
- ARHEIM, R. (1999a). *Arte y percepción visual*. Madrid: Ed. Alianza.
- ARHEIM, R. (1999b). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Ed. Paidós.
- ARNAVAT, M.M. (1989). *La acción evaluativa en el marco de la Educación Visual y Plástica. Propedéutica y posible sistemática e instrumentos*. En *Aspectos didácticos de dibujo*. 3. Revista Educación Abierta. ICE. Universidad de Zaragoza
- AUSUBEL D.P. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura de conocimiento*. En ELAM, S. *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo.
- AUSUBEL D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- AUSUBEL D.P. (2002). *Adquisición y retención de conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.
- AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ, F. y LLERAS, J. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- AZÚA de, F. (1995). *Diccionario de las Artes*. Barcelona: Planeta.

- BALL, S. J. (2003). *Profesionalismo, gerencialismo y performatividad*. Revista Educación y Pedagogía. Consultado on-line en <http://www.erevistas.csic.es> [17-12-2013]
- BANCHS, M. A. (2000a). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Consultado el 22-03-2013. En Papers on Social Representations. Volumen 9. ISSN: 1021-5573. Peer Reviewed Online Journal.
- BANCHS, M. A. (2000b). *Representaciones sociales, memoria social e identidad de género*. En Akademos, vol. II, nº 1, ISSN: 1317-1798. Universidad Central de Venezuela.
- BARRAGÁN, J. M^a. (1997). *Para afrontar las relaciones entre el arte y la psicología*. En LÓPEZ BARGADOS, A.; HERNÁNDEZ, F. y BARRAGÁN, J. M^a. *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Barcelona: Ed. Angle.
- BARRAGÁN, J. M^a. (2008). *Revivificar las aportaciones de la Educación Artística en el contexto de los cambios de las sociedades contemporáneas*. En MARTÍNEZ, GUTIÉRREZ y ESCAÑO, (Coords.) *Nuevas propuestas de acción en Educación Artística*. Universidad de Málaga
- BAUDRILLARD, J. (2002). *El éxtasis de la comunicación*. En FOSTER, Hal (Edit.), *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós
- BAUMAN, Z. (2006). *Comunidad*. Madrid: Siglo XXI
- BAUMAN, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- BAUMAN, Z. (2009). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Ed. Akal
- BECK, U., GIDDENS, A. y LASH, S. (2001). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Ed. Alianza.
- BENJAMIN, W. (1973). *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica*. Madrid: Taurus
- BERGER, J. (2001). *Mirar*. Barcelona: Gustavo Gili
- BERGER, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili
- BERIAIN, J. (2003). *Modernidad y sistema de creencias*. En Vattimo y otros. *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure
- BODEI, R. (2001). *La filosofía del siglo*. Madrid: Alianza
- BOLÍVAR, A. (2005). *Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Nº 9 (2). Consultado on-line el 3 de junio de 2013 en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>
- BOLÍVAR, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe
- BORDIEU, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus
- BORDIEU, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Ed. Anagrama
- BORDIEU, P. (2003). *Un arte medio*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- BORDIEU, P. (2008). *Homo academicus*. Madrid: Siglo XXI
- BOZAL, V. (1997). *Historia de las ideas estéticas*. Tomos I y II. Madrid: Ed. Historia 16.
- BREA, J. L. (Ed.) (2005). *Estudios visuales*. Madrid: Ed. Akal.
- BROWN, J.S., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989). *La cognición situada y la cultura del aprendizaje*. En Educational Researcher, Vol. 18, Nº 1, pag. 32-42. Traducción de Pablo Manzano. Consultado en internet el 2-VIII-2013)

- BRUNER, J. (1988a). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- BRUNER, J. (1988b). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- CABOT, M. (2008). *Nuestra época en clave estética: estetización generalizada y nuevas artes*. Contrastes. Revista internacional de filosofía. Málaga. Consultado el día 4-04-2012 en <http://www.mateucabot.net>
- CALAF, R. y FONTAL, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Ed. Síntesis.
- CAO, M. L. F. (2000b). *La creación artística: un difícil sustantivo femenino*. En CAO, Marián L. F. (coord.) *Creación artística y mujeres. Recuperar la memoria*. Madrid: Narcea
- CARIDE, J. A. (2003). *El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social*. En Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria nº 10. SIPS-UNED. Madrid: Calamar Ediciones
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARR W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ed. Morata
- CASTELL, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza
- CASTORINA, J. A. y KAPLAN, C. V. (2008). *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos*. En CASTORINA, José Antonio (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- CASTRO, L; CASTRO M. A. y MORALES J. (2005). *Metodología de las Ciencias Sociales. Una introducción crítica*. Madrid: Tecnos.
- CHANGEUX, J. P. (1997). *Razón y placer*. Barcelona: Ed. Metatemas
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Ed. Aique
- COLOM, A. J. (2006). *Complejidad y teoría del caos en educación*. En SANTOS, M.A. y GUILLAUMÍN, A. (eds.). *Avances en complejidad y educación*. Barcelona: Octaedro
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Consultado el 4 de octubre de 2013 en <http://eur-lex.europa.eu>
- CONSEJO EUROPEO (2000) Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa. Consultado el 4 de octubre de 2013 en <http://www.minhap.gob.es/Documentacion>.
- CORTINA, A. (2007). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- COULON, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- CUENCA, A. (1997). *Saber mirar*. Madrid: UAM.
- CUENCA, A. (2002). *Mirar es aprender a pensar*. En BLANCO, C., MIÑAMBRES, A. Y MIRANDA, T. (Coord.) *Pensando el cuerpo pensando desde un cuerpo*. Universidad de Castilla La Mancha. Edit: Popular Libros
- DAMASIO, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones Destino.
- DEBORD, G. (1999). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- DEWEY J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Ed. Paidós.
- DÍAZ, E (2005). *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos

- DIEGO, Estrella de, (2014). *Furias*. Artículo del 8 de marzo edición impresa. Madrid: Babelia-El País
- DONDIS, D. A. (1984). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona
- DUVEEN, G. y LLOYD, B. (2008). *Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social*. En CASTORINA, José Antonio (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa
- EAGLETON, T. (2005). *Después de la teoría*. Barcelona: Debate
- ECO, U, (1986). *La estrategia de la ilusión*. Barcelona: Ed. Lumen
- ECO, U. (1999). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Ed. Tusquets
- EDARTE, Grupo de investigación (ed.). 2013. *Investigar con jóvenes ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA-NUP)
- EFLAND, A. L. FREEDMAN, K. y STUHR, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós
- EFLAND, A. D. (2004). *Arte y cognición*. Barcelona: Octaedro-EUB
- EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós
- EISNER, E. W. (2000). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós
- ESCAÑO, C. (2006). *Lágrimas en la lluvia. Debate sobre la educación artística y la posmodernidad*. En MARÍN VIADEL, R. (Coord.). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- ESCAÑO, C. y VILLALBA, S. (2009). *Pedagogía crítica artística*. Sevilla: Ediciones Diferencia
- ESCAÑO G. Carlos. (2010). *Hacia una educación artística 4.º*. Revista Arte, Individuo y Sociedad, nº 22. ISSN: 1131-5598. Madrid: Universidad Complutense
- ESTEVE, J.M., FRANCO, S. y VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Ed. Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional de México.
- EURYDICE. (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Consultado en 4 de octubre de 2013 en <http://ccbb.educarex.es>. Centro de Información y Documentación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- EURYDICE. (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar de Europa: Desafíos y oportunidades para la política en la materia* (texto resumido). Consultado el 4 de octubre de 2013 en <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>. Centro de Información y Documentación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- EURYDICE. (2010). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Consultado el 8 de noviembre en <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>. Centro de Información y Documentación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FARR, R. M. (2008). *De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta*. En CASTORINA, José Antonio (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor
- FERRER, V. (2006). *De Penélope a Antígona y viceversa: los desaprendizajes del profesorado para la complejidad educativa*. En SANTOS, M.A. y GUILLAUMÍN, A. (eds.). *Avances en complejidad y educación*. Barcelona: Octaedro
- FERRÉS, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa
- FEYERABEND, P.K. (2003). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos

- FINKIELKRAUT, A. (1988). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- FLAMENT, C. (2001). *Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales*. En ABRIC, J.C. (dir.) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán
- FLECHA, R. y TORTAJADA, I. (1999). *Retos y salidas educativas en la entrada de siglo*. En IMBERNÓN, F. (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó
- FISCHER, E. (2011). *La necesidad del arte*. Barcelona: Península
- FOUCAULT, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- FOX, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- FREEDMAN, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- GARCÍA AMILBURU, María. (2008). *La cultura como texto. Hermenéutica y educación*. En ESTEBAN, Joaquín (ed.). *Cultura, hermenéutica y educación*. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- GARDNER, H. (2000). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de cultura económica.
- GARDNER, H. (2003). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- GARRIDO, F. (2007). *Sobre la epistemología ecológica*. En GARRIDO, F., GONZÁLEZ DE MOLINA, M., SERRANO, J. L. Y SOLANA, J. L. (eds.) *El paradigma ecológico en las ciencias sociales*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- GECK, S. (2003). *Actividad intelectual y emociones. Dos modelos cognitivos metafóricos en alemán y español*. Universidad de Valladolid
- GENNARI, M. (1997). *La educación estética*. Barcelona: Paidós.
- GIBBONS, M. et al. (1997). *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares
- GIBBONS, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. UNESCO
- GIMENO, J. (1999). *La educación que tenemos, la educación que queremos*. En IMBERNÓN F. (coord.) *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó
- GIMENO, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata
- GIL, F. (2001). *Educación y crisis del sujeto*. Revista Teoría de la Educación. ISSN nº 1130-3743. Universidad de Salamanca
- GIRÁLDEZ, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid. Ed. Alianza
- GIROUX, H. A. (1997b). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós
- GIROUX, H. A. y Mc LAREN, P. (1998): *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GIROUX, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GIROUX, H. A. (2003a). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. A. (2003b). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIROUX, H. A. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.
- GOMBRICH, E. H. (2004). *Breve historia de la cultura*. Barcelona: Ed. Península.
- GRAMSCI, A. (2009). *La política y el estado moderno*. Barcelona: Público

- GRAZIANO, V. A. (2005). *Intersecciones del arte, la cultura y el poder: arte y teoría en el semiocapitalismo*. En BREA, J.L. (edit.) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Ed. AKAL.
- GROSSMAN, P.; WILSON, S. y SHULMAN L. (2005). *Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia de la enseñanza*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado. Consultado on-line en <http://www.ugr.es> [fecha de consulta: 27 de junio de 2013]
- GUBA, E.G. (1985). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En GIMENO, J. y PÉREZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria
- GUBERN, R. (1992). *La mirada opulenta*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- GUILLAUMÍN, A. (2006). *Hacia una pedagogía de la complejidad*. En SANTOS, M.A. y A. GUILLAUMÍN. *Avances en complejidad y educación: Teoría y Práctica*. Barcelona: Octaedro
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus
- HABERMAS, J. (2002). *La modernidad, un proyecto incompleto*. En FOSTER, Hal (edit.) *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós
- HAN, Byung-Chul. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder
- HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro
- HARGREAVES, A., EARL, L., MOORE, S. y MANNING, S. (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona: Editorial Octaedro
- HERNÁNDEZ, F. (1995). *El diseño curricular de Educación Visual y Plástica: un análisis crítico*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 24. Universidad de Zaragoza
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Edit. Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2001b). *La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*. Ponencia en el Congreso Ibérico de Arte-Educación. Consultado on line en <http://www.prof2000.pt> [fecha de consulta: 10-05-2012]
- HERNÁNDEZ, F. (2006b) *Las emociones y el nuevo espíritu del capitalismo*. Revista Cuadernos de Pedagogía nº 360, pag. 94 a 98. ISSN: 0210-0630. Barcelona: Ed. Wolters Kuwer España
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro
- HERNÁNDEZ, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Revista de educación de la Universidad de Murcia Educatio Siglo XXI, nº 26. Consultado on line en <http://revistas.um.es> [fecha de consulta: 31-05-2012]
- HERNÁNDEZ, Fernando (1997). *Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias*. En LÓPEZ BARGADOS, Alberto, HERNÁNDEZ, Fernando y BARRAGÁN, José M^a *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía..* Barcelona: Ed.Angle.
- HUTMACHER, W. (2003). *Definició de les competències bàsiques. La situació a Europa*. Ponencia presentada en el Congreso de Competencias Básicas. Barcelona. Consultado en <http://www20.gencat.cat> [23-12-2013]
- HUIZINGA, J. (2012). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza
- IMBERNÓN, F. (2006). *Fragmentar o no fragmentar, ésta es la cuestión*. Revista Cuadernos de Pedagogía nº 361, pag. 74 a 77. ISSN: 0210-0630. Barcelona: Ed. Wolters Kuwer España

- IMBERNÓN, F. (1999). *Amplitud y profundidad en la mirada. La educación ayer, hoy y mañana*. En IMBERNÓN, F. (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó
- ILLESCAS, J. E. (2009). *Estetización y mistificación de la vida en el sistema publicitario*. Investigación para tesis doctoral. Consultado on line [fecha de consulta 03-04-2012] en <http://www.4shared.com/get/>
- INNENARITY, D. (2004). *La sociedad invisible*. Madrid: Espasa -Calpe
- JAMESON, F. (1991). *Ensayos sobre posmodernismo*. Compilado por Horacio Tarcus. Buenos Aires: Imago Mundi
- JAMESON, F. (2012). *El postmodernismo revisado*. Madrid: Abada
- JODELET, D. y GUERRERO, A. (coord.) (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Universidad nacional Autónoma de México.
- JODELET, D. (2011). *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación*. En Espacios en blanco nº 21. Buenos Aires: Revista de Educación de la Universidad de Centro.
- JOHNSON-LAIRD, Philip N. (1990). *El ordenador y la mente. Introducción a la ciencia cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.
- JOLY, M. (2012). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La Marca
- JONASSEN, D. (2000). *El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje*. En REIGELUTH, Ch. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I*. Madrid: Mc Graw Hill/Aula XXI Santillana
- JOVÉ, J. J. (2001). *Iniciación al arte. Propuesta de un modelo didáctico centrado en los procesos de producción*. Madrid: Ed. Antonio Machado Libros
- JOVÉ, J. J. (2002). *Arte, psicología y educación*. Madrid: Ed. Antonio Machado Libros.
- JUANOLA, R. y CALBÓ, M. (Coords.) (2004). *Hacia modelos globales en educación artística*. En *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Oviedo: Ed. Trea
- KAMINSKY, G. (2003). *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires: La Marca
- KARMILOFF-SMITH, Annette. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza
- KHUN, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE
- KLENOWSKI, V. (2012). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea
- LACOLLA, L. (2005). *Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos*. En ieRed. Vol. 1 nº 3. ISSN 1704-8061. Consultado on-line [12-03-2013] en <http://revista.iered.org>.
- LATORRE, A., del RINCÓN, D. y ARNAL, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia
- LAZOTTI, L. (1994). *Educación Plástica y Visual. El lenguaje visual. Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Ed. Mare Nostrum
- LEYVA, J.K. (2009) *Los presupuestos teóricos de la epistemología de la complejidad*. Revista A parte Rei nº 61, edición digital. Consultado en <http://serbal.pntic.mec.es/> [27 de enero de 2014.]
- LIPOVETSKY, G. y CHARLES, S. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Ed. Anagrama
- LIZCANO, E. (2005). *La metáfora como analizador social*. En Castro, L., Castro, M.A. y Morales J. *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. Madrid: Edit. Tecnos.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación*. Ministerio de Educación y Cultura
- LOGSE (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia

- LOMCE (2013). *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. Ministerio de Educación y Cultura
- LÓPEZ BARGADOS, A. (1997). *La antropología social del arte y el sistema de los objetos*. En LÓPEZ BARGADOS, Alberto, HERNÁNDEZ, Fernando y BARRAGÁN, José M^a *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Barcelona: Ed. Angle.
- LOWENFELD, V. Y BRITTAİN, W. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis
- LUENGO, J. y SAURA, G. (2013). *La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Consultada on-line en <http://www.rinace.net/reice/> [17-12-2013]
- LYOTARD, J. F. (1994). *La condición postmoderna*. Madrid: Ed. Cátedra.
- LYNCH, K. (1985). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili
- MAESO F. (2006). *El arte de construir el conocimiento artístico*. En MARÍN VIADEL, R. (Coord.). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson/Prentice Hall
- MALDONADO, C.E. (1999). *Esbozo de una filosofía de la lógica de la complejidad*. En MALDONADO C.E. (ed.) *Visiones de la Complejidad*. Santafé de Bogotá: El Bosque
- MARCELO, C. (1992). *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones a la investigación del conocimiento didáctico del contenido*. Actas del Congreso "Las didácticas específicas en la formación del profesorado". Universidad de Santiago de Compostela.
- MARDONES, José María (2003). *El neo-conservadurismo de los posmodernos*. En Vattimo y otros. *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- MARÍN VIADEL, R. (1997). *Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea*. Revista Arte, Individuo y Sociedad. ISSN: 1131-5598 Volumen 9. Madrid: Universidad Complutense.
- MARÍN VIADEL, R. (2006b). *Buscar y encontrar. La investigación en educación artística*. En MARÍN VIADEL, R. (Coord.). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- MARÍN VIADEL, R. (2006c). *Utopías visuales y Educativas. La Educación Artística como aprendizaje de la libertad personal y colectiva en una sociedad mejor para todas las personas*. En MARÍN VIADEL, R. (Coord.). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- MARINA, J. A. (2000). *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama
- MARKOVÁ, I. (2008). *La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici*. En CASTORINA, José Antonio (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa
- MARQUÉS, I. (2008). *Génesis de la teoría social de Pierre Bordieu*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2013). *Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 77, agosto de 2013. Consultada on-line en <http://aufop.blogspot.com.es/2013/09/teorias-y-pedagogias-criticas-borrador.html> [fecha de consulta, el 7-12-2013]
- MARTÍNEZ GARCÍA, Luisa M^a. (2008) *Algunos apuntes sobre arte, artesanía y educación*. En MARTÍNEZ, Luisa M^a, GUTIÉRREZ, Rosario y ESCAÑO, Carlos (coord.)(2008). *Nuevas propuestas de acción en Educación Artística*. Málaga: Ed. Universidad de Málaga.
- MAURI, A. (2002). *Aprendiendo a mirar desde el propio cuerpo*. En BLANCO, C., MIÑAMBRES, A. Y MIRANDA, T. (Coord.) *Pensando el cuerpo pensando desde un cuerpo*. Universidad de Castilla La Mancha. Edit: Popular Libros
- MAYOS, G. y BREY, A. (eds.) (2011). *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona: Ediciones Península

- McLAREN, P. (1999). *Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica*. En IMBERNÓN F. (coord.) *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó
- MIRANDA, T. (2002). *El cuerpo fuente de significado*. En BLANCO, C., MIÑAMBRES, A. Y MIRANDA, T. (Coord.) *Pensando el cuerpo pensando desde un cuerpo*. Universidad de Castilla La Mancha. Edit: Popular Libros
- MIRZOEFF, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós
- MORA, F. (2008). *El reloj de la sabiduría*. Madrid: Alianza
- MORA, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. En Athenea Digital nº 2. ISSN: 1578-8946. Consultado el 4 de marzo de 2013. Universidad Autónoma de Barcelona.
- MORIN, E.; CIURANA, E.R. Y MOTTA, R.D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y en la incertidumbre humana*. UNESCO-Universidad de Valladolid
- MORIN, E. (2004). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- MORIN, E. (2007). *La epistemología de la complejidad*. En GARRIDO, F., GONZÁLEZ DE MOLINA, M., SERANO, J. L. Y SOLANA, J. L. (eds.) *El paradigma ecológico en las ciencias sociales*. Barcelona: Icaria-Antrazyt
- MORIN, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- MOSCOVICI, S. (2004). *El concepto de Themata*. En *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. Traducción de Sandra Thomé. Revista Petrópolis. Ed. Vozes.
- MOSCOVICI, S. (2008). *La conciencia social y su historia*. En CASTORINA, José Antonio (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- MOXEY, K. (2005). *Estética de la cultura visual en el momento de la globalización*. En BREA, J.L. (edit.) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Ed. AKAL.
- MOYA, J. (2010). *Una ciencia crítica de la educación. ¿pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico?*. Consultado en <http://rabida.uhu.es> [Fecha de consulta 16-03-2012]
- MUÑOZ, B. (2000). *Teodor W. Adorno: Teoría Crítica y cultura de masas*. Madrid: Fundamentos
- MUÑOZ, B. (2010). *La sociedad disonante. Estudios de cultura, ideología y teoría crítica*. Madrid: Fundamentos
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana
- NOVAK, J. D. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza
- OCHOA, O. (2006). *Apuntes para una educación universitaria del siglo XXI desde la perspectiva del pensamiento complejo*. En SANTOS, M.A. y GUILLAUMÍN, A. (eds.). *Avances en complejidad y educación*. Barcelona: Octaedro
- OLTRA, Benjamín (1995). *Cultura y Tiempo. Investigaciones de Sociología de la Cultura*. Alicante: Editorial Aguaclara
- PARSONS, M.J. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós
- PERETTI de, C. y VIDARTE, P. (1998). *Derrida*. Madrid: Ediciones del Orto
- PÉREZ, P.; ROMERO, P. y SANZ, E. (2008). *¿Son los futur@s maestr@s conscientes del papel de la educación artística? Algunas reflexiones acerca de sus prejuicios, expectativas, estereotipos e iconos culturales de referencia*. CD anexo en MARTÍNEZ, M.L., GUTIÉRREZ, R. y ESCAÑO, C. *Nuevas propuestas de acción en educación artística*. Universidad de Málaga.
- PÉREZ GAULI, Juan Carlos (2000). *El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad*. Madrid: Ed. Cátedra.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ed. Morata.

- PERPIÑÁN, A. (1994). *La evaluación en la formación artística*. En *Aspectos didácticos de Dibujo*. 4. Revista Educación Abierta, nº 113. ICE. Universidad de Zaragoza
- POPKEWITZ, T.S. (1999). *Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder*. En IMBERNÓN, F. (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó
- POZO, J. I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Ed. Morata.
- POZO, J. I. (2003a). *Adquisición de conocimiento*. Madrid. Ed. Morata.
- POZO, J. I. (2003b). *Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria*. En COLL, César (Coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- POZO, J. I. y SCHEUER, N. (1999). *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. En POZO, J. I. y MONEREO, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE LOS ALUMNOS. INFORME ESPAÑOL. (2012) Consultado on-line [7-12-2013] en <http://www.mecd.gob.es/>
- RAMÍREZ, S. L. (2006). *Unidad de la Ciencia y pluralismo epistémico: Dos proyectos epistemológicos con objetivos políticos comunes*. Artículo de *Ludus Vitalis*, nº 25. México: Anthropos/Plural. Consultado on-line [16-03-2012] en: <http://www.ludusvitalis.org/>
- RAMONEDA, J. (2014). *Podemos y el soberanismo*. Artículo periodístico de 14-09. Madrid: El País
- READ, H. (1985). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós
- REYNOSO, Carlos (2007). *Edgar Morin y la complejidad. Elementos para una crítica*. Consultado en www.txtantropologia.files.wordpress.com [15 de enero de 2014]. Grupo Antropocaos. Universidad de Buenos Aires
- RÍO, E. del (1997). *Modernidad, posmodernidad*. Madrid: Ed. Talasa.
- RIVERO, I. (2003). *Intertextualidad, polifonía y localización en investigación cualitativa*. Athenea Digital, nº3, 1-13. Consultado en <http://antalya.uab.es/athenea/n3/rivero.pdf> [10-05-2014]. Universidad de Barcelona
- ROCA, L. (2010). *Escuela y poder: una reflexión crítica a partir de Michel Foucault*. Revista El Viejo Topo, nº 265. ISSN 0210-2706. Barcelona
- RODRIGO, M. J. y CORREA, N. (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. En POZO, J. I. y MONEREO, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- RODRÍGUEZ L.G. y LEÓNIDAS, J. (2011). *Teorías de la Complejidad y Ciencias Sociales. Nuevas estrategias Epistemológicas y Metodológicas*. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas nº 30. Universidad Complutense de Madrid/Euro-Mediterranean University Institute
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid
- RODRÍGUEZ, T. y GARCÍA M. L (coord.). (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara (México)
- ROMERO, C. (2003). *Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo*. Revista Ágora Digital nº 6. ISSN 1577-9831. Consultada el 17 de enero de 2013 en <http://www.uhu.es/agora/version01> Universidad de Huelva
- ROMO, M. y SANZ, E. (Eds.) (2001). *Creatividad y currículum universitario*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- RUBIANO, E. (2006). *Tres aproximaciones al concepto de cultura: estética, economía y política*. Consultado on-line en 14-10-2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86004908>

- RUBIO, M. J. y VARAS J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid: Ed. CCS
- RUÍZ, M. (2004). *Dalí. Más allá de las vanguardias*. [en línea] Fedro. Revista de estética y teoría de las artes. Nº2. En <http://institucional.us.es/fedro/> (consultado el día 29-03-2012) ISSN: 1697-8072
- RUÍZ, M. (2008). *La comercialización como obra de arte*. El País, 15-11-2008. Edición de Madrid.
- SABORIT, P. (2006). *Vidas adosadas. El miedo a los semejantes en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Ed. Anagrama
- SÁNCHEZ MEDINA, M. (2004). *Pensar la estetización del mundo actual*. Complexus. Revista de complejidad, ciencia y estética. ISSN: 0718-1515. Consultado on-line el 16-04-2012 en <http://www.sintesys.cl/complexus/revista/>
- SÁNCHEZ de SERDIO, A. (2010). *Arte y educación: Diálogos y antagonismos*. Revista iberoamericana de Educación, nº 52. ISSN: 1022-6508. Consultada on-line el día 19 de abril de 2013 en <http://www.rieoei.org/index.php>.
- SANCHO, J. M. y HERNÁNDEZ, F. (2005). *Romper límites. Cuestionar el enfoque neoliberal sobre la mejora de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía nº 349. Pag. 84-88. ISSN: 0210-0630. Barcelona: Ed. Wolters Kluwer España.
- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Ed. McGraw-Hill/ Interamericana de España.
- SANTOS, M.A. y GUILLAUMÍN, A. (eds.) (2006). *Introducción*. En *Avances en complejidad y educación*. Barcelona: Octaedro
- SANTOS, M.A. y LORENZO, M. (2006). *Pensamiento complejo y gestión de la diversidad en educación (con acento universitario)*. SANTOS, M.A. y GUILLAUMÍN, A. (eds.) (2006). *Avances en complejidad y educación*. Barcelona: Octaedro
- SARTORI, G. (1998). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid: Santillana-Taurus
- SCHILLER, F. (1999). *Kallias/Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos-Ministerio de Educación y Ciencia
- SENNET, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Ed. Anagrama
- SHULMAN, L. S. (2005). *Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma*. En Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado. Nº 9-II ISSN: 1989-639X. Consultado on-line el 10 de junio de 2013 en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- SHUSTERMAN, R. (2002). *Estética pragmatista: Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books
- SIMONE, R. (2000). *La tercera fase*. Madrid: Taurus
- SOLANA, J. L. (2011). *El pensamiento complejo de Edgar Morin. Críticas, incomprensiones y revisiones necesarias*. Revista Gazeta de Antropología, nº 27. ISSN 0214-7564. Consultado en <http://hdl.handle.net/>[12 de enero de 2014] Universidad de Jaén
- SONTAG, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara
- SPERBER, D. (2005) *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. Madrid: Ed. Morata.
- STEINER, George (2001). *Gramáticas de la creación*. Madrid. Ediciones Siruela
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata
- STOREY, John (2002). *Teoría cultural y cultura popular*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- TODOROV, Tzevetan. (2008). *El hombre desplazado*. Madrid. Taurus
- TÓJAR HURTADO, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla

- TORRE TOMÁS, M^a C. de la (2004). *Complejidad y educación*. Madrid: Ediciones Académicas.
- TORRES, M. N. (2008). *Por qué dialogismo se opone radicalmente al positivismo: las contribuciones de Mijail Bajtín y Paulo Freire*. Cuaderno de Investigación en la Educación, N° 23, 61-76. Consultado [10-05-2014] en <http://cie.uprrp.edu/>
- TORRES SANTOMÉ, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ed. Morata
- UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística.
- VATTIMO, G. (2003). *Posmodernidad: ¿Una sociedad transparente?* En VATTIMO, G et alt. *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos
- VENTURI, R., STEVEN, I. y SCOTT BROWN, D. (2000). *Aprendiendo de Las Vegas. El simbolismo olvidado de la forma arquitectónica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- VENTURI, R. (2003). *Complejidad y contradicción en arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- VERA, J. y ESTEVE, J. M. (2002). *Un examen a la cultura escolar*. Revista Cuadernos de Pedagogía nº 309. Pg. 85 a 89. ISSN: 0210-0630. Barcelona: Ed. Wolters Kuwer España
- VIÑAO, A. (1983). *Una cuestión actual: Sobre el academicismo en la enseñanza preescolar en el siglo XIX*. En la revista "Historia de la educación: Revista Interuniversitaria". N° 2. ISSN: 0212-0267. Consultado en internet el 12-08-2013
- VITA, A. de (2012). *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes
- VITTA, M. (2003). *El sistema de las imágenes*. Barcelona: Paidós
- VYGOTSKI, Lev. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica.
- WAGENSBERG, J. (2007). *El gozo intelectual. Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*. Barcelona: Tusquets
- WELLMER, A. (2004). *Sobre la dialéctica modernidad y posmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Madrid: Antonio Machado Libros
- WILSON, B; HURWITZ, A. y WILSON, M. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós
- YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Coedición Ministerio de Educación y Ciencia y Ed. Paidós
- ZABALA, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona
- ZABALZA, M.A. (2001). *El sentido de las Didácticas Específicas en las Ciencias de la Educación*. Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Volumen I. Granada: Grupo Editorial Universitario
- ZABALZA, M.A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea
- ZÁRATE, A. (1995). *Aprendizaje significativo y geografía de las representaciones mentales*. En Anales de Geografía, nº 15. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid.
- ZUBIETA, A. M. (Dir.) (2000). *Cultura popular y cultura de masas*. Buenos Aires: Paidós

RELACIÓN DE GRÁFICOS Y TABLAS

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS (1ª parte)		Nº
Tabla/gráfico	Identificación	página
3.1	Organigrama del proceso de investigación.....	36
3.2	Equivalencia entre criterios de contraste en la investigación.....	41
3.3	Procedimientos para cumplir los criterios.....	42
3.4	Niveles de consciencia en las respuestas a cuestionarios y entrevistas según Fox.....	46
3.5	Selección de informantes.....	53
4.1	Modalidades de conocimiento según Gibbons.....	69
4.2	Comparación entre el Modo 1 y el Modo 2 de conocimiento.....	71
5.1	Caracterización de la modernidad y la posmodernidad.....	88
5.2	Posmodernismos.....	89
5.3	Caracterización de la antimodernidad.....	91
5.4	Caracterización de la modernidad.....	92
5.5	Caracterización de la posmodernidad.....	93
5.6	Caracterización de la neomodernidad.....	93
5.7	Caracterización del proyecto reconstructivo.....	96
6.1	Ejemplos de representaciones sociales del profesorado de EPV.....	102
6.2	Potencial de cambio en el núcleo de las representaciones.....	113
6.3	Relaciones entre el sistema central y el periférico de las representaciones.....	113
6.4	Proceso de la sociogénesis.....	119
6.5	Ejemplos de <i>polifasias cognitivas</i> como representaciones diferentes en los mismos sujetos.....	120
7.1	Modos de presentarse la complejidad en los sistemas.....	128
7.2 A,B,C y D	Posibles modos de entender la complejidad en la Educación artística y visual.....	130 a 133
7.3	Comparación de el modo oriental y occidental de construir conocimiento.....	142
7.4	Proceso de enseñanza y aprendizaje según la ecología de la acción.....	145
8.1	Distinción kantiana de diferentes percepciones estéticas.....	150
8.2	Gustos estético sociales según Bordieu.....	157
8.3	Características visuales de las estéticas populares.....	162
8.4	Proceso complejo del cambio estético.....	165
8.5	Relación entre producción, recepción y cambio en la cultura y la estética.....	172
8.6	Características de los sistemas estéticos contemporáneos.....	174
8.7	Modos de creación visual.....	176
10.1	Relaciones entre las diferentes didácticas.....	201
10.2	Representación de las relaciones dinámicas entre saberes y prácticas.....	202
11.1	Influencia de la interacción entre saberes y la relación teoría-práctica.....	211
11.2	Interacción entre discursos teóricos y prácticas educativas.....	212
11.3	Modos de entender la práctica.....	216
11.4	Relación entre teorías o metateorías, interés y modos de conocer.....	225
12.1	Comparación entre el academicismo y sus alternativas.....	236
12.2	Las cuatro dimensiones del <i>conocimiento didáctico del contenido</i>	249
15.1	Características de las imágenes con un alto poder de motivación cultural.....	312
15.2	Imágenes sugerentes para la interpretación en clase.....	312
16.1	Condiciones para el cambio en la evaluación.....	319
16.2 (1 y 2)	Ejemplos de rúbrica en la EPy V.....	326 y 327
16.3 (1 y 2)	Adaptación y ampliación de la propuesta de Koroscik.....	332 y 333
16.4	Tipos de representaciones ocultas en los procesos de evaluación.....	335
18.1	Análisis del currículo oficial de secundaria, promulgado por la Junta de de Castilla y León.....	359 y 360
18.2	Principios metodológicos generales, aplicables a todas las áreas del currículum de C. y L.....	361
18.3	Aspectos metodológicos y organizativos referidos a la Educación Plástica y Visual.....	362
18.4	Estructura de contenidos de Educación Plástica y Visual.....	366 y 367
18.5	La materia Educación Plástica, Visual y Audiovisual en la LOMCE.....	373
19.1	Comparación intersubjetiva de las respuestas al cuestionario.....	373 y ss.
19.2	Análisis global de las respuestas de los maestros.....	378 y ss.
19.3	Análisis global de las respuestas de los inspectores.....	382 y ss.

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS (continuación)		Nº
Tabla/gráfico	Identificación	página
21.1	Posicionamientos de los docentes entrevistados respecto al currículum oficial.....	393
22.1	Tensiones epistemológicas/ ideológicas que intervienen en la configuración de discursos de EA y V	406
22.2 (1,2 y 3)	Caracterización de las teorías que median en la construcción de los discursos y currículos reales...	407 a 409
23.1	Esquema del cambio conceptual mediante conflicto cognitivo.....	419
23.2	Ejemplos de imágenes para comparar a partir de sus temáticas.....	422
23.3	Ejemplos de imágenes para interpretar desde la resignificación.....	423
23.4	Ejemplos de obras para comparar desde las relaciones significativas con la cultura popular.....	423
23.5 81 y 2)	Características que deberían tener las imágenes para un tratamiento comprensivo y crítico.....	431
23.7 (1)	Esquema conceptual sobre la representación del cuerpo en el arte y la cultura visual.....	432
23.7 (2,3 y 4)	Ejemplos de imágenes para ilustrar el esquema anterior.....	433 y ss.
23.8	Ejemplo de organización conceptual hipertextual aplicada a la representación del cuerpo.....	436
24.1	Conclusiones. Tensiones que median en la construcción de discursos y currículos.....	442 y 443

ÍNDICE DE TABLAS INCLUIDAS EN LOS ANEXOS		Nº
Anexo /Tabla	Identificación	página
C/ Tabla 1	Notación de códigos del cuestionario.....	516
C/ Tabla 2	Estructura y relaciones internas entre ítems.....	518 y 519
C/ Tabla 3	Resumen respuestas de profesores. Bloque I: Arte, conocimiento y sociedad.....	520
C/ Tabla 4	Resumen respuestas de profesores. Bloque II: Influencia del concepto de artista y de creatividad..	521
C/ Tabla 5	Resumen respuestas de profesores. Bloque III: Arte y cultura.....	522
C/ Tabla 6	Resumen respuestas de profesores. Bloque IV: Educación artística y didáctica del arte.....	523
C/ Tabla 7	Resumen respuestas de profesores. Bloque V: Percepción del rol profesional.....	524
C/ Tabla 8	Resumen respuestas de profesores. Bloque VI: Organización de la enseñanza.....	525
C/ Tabla 9	Resumen respuestas de profesores. Bloque VII: Opinión sobre el cuestionario.....	526
C/ Tabla 10	Resumen respuestas de maestros y maestras.....	529 y 530
C/ Tabla 11	Resumen respuestas de inspectores.....	532 y 533
Anexo D	Tablas de descripción resumida de las respuestas e interpretación.....	537 a 553
Anexo E	Diseño de la entrevista. Cuestiones.....	553
Anexo F-8	Temáticas para abordar en 3º y 4º de ESO.....	576
Anexo G	Relación de vídeos que se adjuntan en el CD-ROM como datos documentales para el análisis e interpretación.....	579
Anexo H	Relación de declaraciones consentidas para la grabación en vídeo de alumnos y alumnas.....	583

ANEXOS

ANEXO A

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS
ENTREVISTAS DEL PROFESORADO DE
SECUNDARIA

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DEL PROFESORADO

Docente PS1

Contexto. El instituto en el que trabaja la persona entrevistada se encuentra en un barrio periférico, cuya población mayoritaria está constituida por clase trabajadora y pequeños comerciantes. El centro no parece tener ninguna actividad de interrelación con el medio social en el que se encuentra. El ambiente espacial y material (pasillos, vestíbulos, espacios comunes, etc.) es muy aséptico y está muy vacío, los escasos carteles que se encuentran pegados en las paredes o en los tablones son de carácter informativo-administrativo. La asepsia reinante es fría, poco motivadora, que puede ser interpretada como una metáfora de un vacío cultural o de un organismo amorfo, pero con una inercia maquinal. No hay espacios humanizados, no hay trabajos del alumnado expuesto en expositores, tablones o en rincones especializados. Aunque la persona entrevistada nos recibe en el despacho del Departamento, conocemos el aula; en la misma sí se muestran trabajos artísticos expuestos en tablones de corcho y algunos en las paredes. Los pupitres son específicos de dibujo, individuales, y están distribuidos de uno en uno.

Es el Centro asignado de la provincia para acoger a niños y niñas con discapacidad motórica, auditiva o visual, diferenciándose de los demás en que tiene ascensor y una persona que ayuda a los estudiantes afectados a desplazarse por el Instituto.

Interpretación previa a partir de datos complementarios. Por deseo expreso de la persona entrevistada, no se aludirá a su nombre y se evitará en lo posible su identificación.

Por las actividades que propone al alumnado (ver imágenes en páginas siguientes) y por la forma de desarrollar la programación didáctica, la persona entrevistada, desde el punto de vista del enfoque de la alfabetización visual y desde la teoría del aprendizaje tradicional, es una profesional coherente, eficaz y centrada. Sigue sistemáticamente el currículum oficial. Los contenidos, dirigidos en gran parte a la enseñanza/aprendizaje de técnicas artísticas, los convierte en actividades prácticas que deben realizar todos los estudiantes. Me deja claro que el libro de texto lo utiliza en casi todos los temas, pero sólo parcialmente.

La organización didáctica de la clase es la común en estos casos: la primera secuencia consiste en la explicación de conceptos, pero de manera que puedan ser aplicables en actividades concretas (por ejemplo, qué son colores complementarios y cómo se sitúan en el círculo cromático), eliminando los conceptos más complejos o analíticos (por ejemplo la interpretación simbólica y cultural del color, más allá de los listados clásicos en los que se muestran significados cerrados de los colores); en la segunda secuencia todos los aprendices realizan los mismos trabajos de aplicación (por ejemplo un *collage* sobre una fotocopia de un paisaje urbano sencillo y geometrizado, en la que se aplican colores o recortes de papel con 2 colores complementarios), la tercera secuencia consiste en calificar la lámina y devolverla con comentarios personales en algunos casos.

Evita siempre salir a visitar exposiciones artísticas o culturales con los estudiantes porque, por una parte, la crítica artística y estética no constituyen un objetivo fundamental del currículum (más adelante veremos que ante un currículum del tipo DBAE, opina que es idóneo y lo lleva a la práctica), según su parecer, y porque es un riesgo salir del instituto con adolescentes, además, no suelen organizarse exposiciones cuyo contenido sea adecuado, pues el significado de las obras artísticas es ahora muy

complejo, y no es apropiado para estudiantes que no han incorporado los aprendizajes básicos, necesarios para comprender el arte contemporáneo. La persona entrevistada no muestra, en general, sus opiniones respecto a posicionamientos profesionales de naturaleza didáctica, educativa, artística o social.

Discurso didáctico/educación del arte. Nos transmite, fuera de la entrevista, que sigue el currículum oficial casi al pie de la letra. Sin embargo, ya en la entrevista, responde respecto al currículum que debe ser considerado flexible y el profesorado tomar lo que a cada cual interese (dentro del currículum institucional, eso sí), es decir, lo que plantea es más bien su reducción o adaptación. Se expresa con mucha prudencia, o con una actitud defensiva al referirse a lo que hace en el aula, dando la impresión de inseguridad o de estar barajando dos discursos teórico-prácticos de manera no muy consciente. Esto es lo que responde ante la pregunta sobre su posición ante el currículum oficial:

"...pues si hay una libertad a la hora de aplicar ese currículum me parece bien, porque iré eligiendo de él lo que es más importante para el desarrollo cognitivo de mis alumnos. Si tengo que seguir bloques muy estructurados, demasiado separados,...no debe entenderse como una unidad pues le pueden fallar cosas".

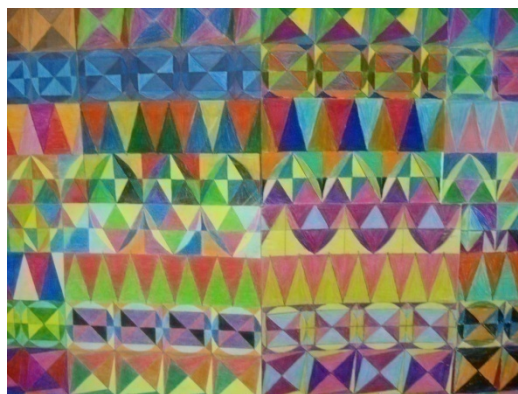
Y ante la pregunta *¿harías un cambio?* Responde

"No, simplemente eso, o sea, yo tengo la libertad suficiente para poder incluir... Yo lo que veo mal, por ejemplo... si yo tengo que explicar los elementos básicos de la plástica, y tengo por un lado que explicar únicamente el punto, únicamente la línea, únicamente el color,.. yo creo que todo eso va unido, y a la vez que estoy explicando el color puede salir la textura, por ejemplo en un collage, estoy explicando un collage para color, estoy incluyendo la textura porque pueden encontrar un azul con una textura de un vestido y utilizarlo, un verde con un paisaje detrás y utilizarlo, entonces, si hay una flexibilidad en cuanto a la forma de articular los elementos del currículo, pues no cambiaría nada, pero si..., ya te he dicho, si tengo que estructurarlo lo cambiaría todo".

Manifiesta así su crítica a la falta de globalización de los contenidos que componen el lenguaje visual, pues las imágenes se nos muestran como un todo, y aunque mediante el análisis grafo-plástico se puede separar cognoscitivamente, siempre sería necesario reintegrarlos para la comprensión del significado, incluso desde un punto de vista estrictamente formalista. Parece decir entonces, que el currículum, por cuestiones estructurales, tiene que separar los elementos como el punto, la línea etc., y deben ser los docentes los que adapten e integren estos elementos en las actividades prácticas.

En cualquier caso, no parece cuestionar la naturaleza del conocimiento artístico que impone el currículo institucional y el que se enseña en el aula, ni los fundamentos educativos ni artísticos, ni se plantea si deben ser superados por otro enfoque diferente, aunque casi al final de la entrevista (59) reconoce que no se reflexiona críticamente sobre el currículum por comodidad o porque nadie exige o solicita la enseñanza de otras formas de conocimiento ni de otros valores. Desarrolla, pues, el enfoque del alfabetismo visual, con el que está muy implicado (imágenes A-1 a A-4) [Notas en la entrevista nº (21) y (34)].

A la pregunta de cuál es su opinión sobre un currículum del tipo de DBAE, responde que ya se lleva a cabo, por lo menos su enseñanza se articula en torno a los cuatro ejes temáticos de taller, historia del arte, estética y crítica artística, sin embargo, por los ejemplos que pone y por las actividades que realizan los alumnos y alumnas, su actividad se centra en el taller y algo en análisis de la imagen desde un punto de vista formal [Notas en la entrevista nº (4), (5) y (6)].



Anexo A Imagen A-1. Combinación de varias láminas de alumnos, en las que se ha aplicado el trazado de formas básicas geométricas para diseñar una alfombra

Cree que la historia del arte la entiende muy mal el alumnado, pues éste, por un lado, carece de conocimiento de la historia del arte (no aclare si se refiere al alumnado de primer ciclo o de segundo ciclo de secundaria, ni tampoco le pregunto al respecto), y, por otra, no relacionan unos periodos con otros; sin embargo, por los ejemplos que pone, el tratamiento de la historia del arte la introduce en clase sólo como ejemplos que ilustran los contenidos procedimentales [Notas nº (9), (10) y (11)], es decir, cuando aparece, por ejemplo, una obra en el libro que utiliza para explicar el color o la textura.

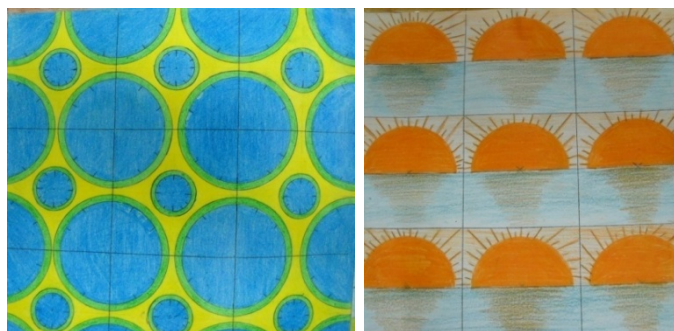
Expone lo que entiende por cultura visual, que no es otra cosa que el diseño de logotipos y de envases con un lema comercial, para que los consumidores se animen a comprarlos; así, el objetivo explícito se centraría en el aprendizaje de la sintaxis formal para diseñar la apariencia sugerente de un producto que sea estéticamente agradable y “entre por los ojos”, es decir, lo que se construye en el aula es la enseñanza y el aprendizaje de un conocimiento de naturaleza profesionalizante, pero adaptada al nivel de la ESO.



Anexo A Imagen A-2: Diseño de envases de zumos de fruta

Parece que le cuesta admitir la incorporación de imágenes y artefactos de la cultura visual, aunque finalmente cree que se podrían incorporar más obras de la cultura visual del entorno (39) sin que sean necesariamente producidas por “artistas consagrados”.

Considera que la creatividad debería ser un objetivo fundamental en la enseñanza, aunque está abandonada. La enseñanza de la creatividad debería enfocarse de una manera más abierta, menos pautada, pero la persona entrevistada, que parece dar mucha importancia a la creatividad, reconoce que dirige más de lo que en teoría es deseable (imágenes A-1 y A-4), porque el alumnado estaría acostumbrado a que se lo den todo hecho y, además, suele mostrar poca imaginación (29).



Anexo A Imagen A-3. Láminas de 1º de ESO; en primer lugar diseño modular, en segundo lugar un cómic sobre la puesta de sol.

Discurso educativo y social. Todas las preguntas relacionadas con la interpretación de imágenes y de obras artísticas desde un punto de vista de los significados profundos, éticos, sociales y políticos, parece desviarlos siempre a lo formal [(15), (18), (21) y (22)].

Respecto a la contextualización de la enseñanza en esta época de cambios, no parece haber incorporado un análisis ni una acción educativa que pretenda situar al alumnado en este mundo complejo (23). Cuando se le mencionan los grandes cambios que estamos viviendo y de cómo los incorpora, la persona entrevistada sólo identifica el concepto de cambio con el tecnológico, con el auge de los aparatos (22).

Al insistir, desde un punto de vista social y cultural, sobre la necesidad de cambiar los contenidos, las actividades, la metodología y otras dimensiones del currículum, vuelve a responder que no se debe cambiar el currículum, sino las imágenes que presentamos al alumnado (25), pero no desarrolla esta afirmación, aunque parece que se refiere a que las imágenes del arte contemporáneo podrían situar al alumnado ante los conflictos sociales y culturales que vivimos. Sin embargo, más adelante piensa que incorporar el arte contemporáneo en clase es inútil porque los estudiantes no comprenderían lo que significan las instalaciones, los *performances*, etc. [(42), (43) y (44)].

Sobre la evaluación, la entiende reducida a calificación y a la realización de pruebas para comprobar el grado de aprendizaje. Cree que profesorado de plástica debería evaluar de otra manera, pero en el desarrollo de la explicación tiene dudas de cómo se podría llevar a cabo y, finalmente parece que opta, de manera muy genérica y difusa, por mantener las cosas como están, por la complejidad que implicaría adoptar otro sistema (48 a 55).

Discurso artístico y cultural. Parece que entiende el arte como la aplicación a la elaboración de una imagen de conocimiento técnico, el cual se domina después de mucho tiempo y esfuerzo, y que no todo el mundo puede alcanzar, por lo menos en un grado adecuado de dominio (imagen A-4).



Anexo A Imagen A-4. Láminas en las que se aplica la textura gráfica mediante el copiado del modelo de dibujo de unas cabañas, realizado por Van Gogh.

Es crítica con la introducción de los nuevos lenguajes artísticos en el aula, sobre todo con los que están cercanos a la cultura popular y los nuevos medios de expresión.

Reduce el concepto de cultura visual a la publicidad; excluye así la artesanía y las producciones culturales visuales populares.

Identidad profesional. Reconoce que no hay comunicación ni se comparten experiencias ni hay grupos de trabajo de educación artística [notas (60) y (61)] como existen en otras materias. En su caso, según indica, la razón de esta escasa dedicación a la reflexión sobre la naturaleza de la educación artística puede atribuirse al trabajo en su taller artístico personal (nota 58), en el que emplea mucho tiempo.

Decíamos más arriba que no muestra sus opiniones o no se implica en los debates profesionales, quizás porque su sentido práctico y la economía de tiempo y de compromiso se han alineado con el habitus dominante entre el profesorado de educación artística (objetivos, contenidos y metodología centrada en los procedimientos artísticos) y con el esquema reproductor que exige la administración y la sociedad.

Representación del alumnado. Menciona casi siempre a los alumnos y alumnas de manera genérica y abstracta, es decir, como si constituyeran un bloque homogéneo que presentan las mismas actitudes y sensibilidades ante el entorno visual, que tiene las mismas expectativas e intereses ante la educación artística y visual, y que responden de la misma manera ante los retos educativos que se les pueda plantear.

No se plantea un tratamiento específico de la diversidad, aunque sé que adapta los contenidos y las metodologías a las características de alumnos y alumnas que presentan alguna discapacidad cognitiva o motora.

No parte de una reflexión sobre el tipo de conocimiento artístico y visual que sería necesario construir con el alumnado, en esta época de cambios de contextos, de incertidumbres en la construcción de la subjetividad y de resignificaciones socioculturales.

Autoevaluación. Salvo en lo referente a la asunción irreflexiva del currículum, que reconoce que lo hace por comodidad (nota 59), en general evita realizar reflexiones autoevaluadoras, a pesar de que se le invita a ello, aunque deja claro a lo largo de la entrevista, que está satisfecho en cuanto que asume y desarrolla el currículum según las pautas establecidas en relación a los objetivos, contenidos y metodologías, adaptando las actividades a los contenidos para que sean atractivas y no excesivamente difíciles, lo que posiblemente puede significar también que simplifica y reduce la complejidad de la experiencia de aprendizaje.

Contexto. La persona entrevistada ejerce su actividad docente en un Instituto del centro, el alumnado es de clase media alta. El Centro organiza anualmente un certamen de teatro que tiene un gran reconocimiento, pues asisten grupos de teatro de toda la Comunidad Autónoma.

El Instituto es un edificio de configuración ecléctica de los años 50 del siglo pasado, que pretende proyectar una imagen de seriedad e institucionalismo, con sus grandes escalinatas y mármoles en el vestíbulo. Aunque no tanto como en el caso anterior, el ambiente es frío y aséptico, roto en parte por una muestra en un expositor pequeño de esculturitas de papel de estudiantes de ESO. También se puede observar, en el vestíbulo principal, una escultura a tamaño natural que interpreta al “David” de Miguel Ángel, que ha donado al Centro el profesor al que vamos a entrevistar.

Lleva a gala el Instituto ser el más antiguo de la provincia, habiéndose celebrado su 75º aniversario recientemente. Esta situación y el hecho de que esté situado en el centro urbano, significaría simbólicamente, para determinados sectores de la ciudad, prestigio y distinción añadida.

En cuanto a los discursos socio-políticos, el Centro no se diferencia mucho de los de la mayoría, manifestándose, *grosso modo*, tres grandes tendencias discursivas: la conservadora (o muy conservadora), la progresista (con varias sub-corrientes) y la “indiferente”, que en la práctica no lo es tanto. Estos discursos pugnan por la hegemonía y la influencia ideológica en el conjunto de la cultura orgánica del centro, de manera más o menos evidente, llegando en este caso a situaciones de cierta tensión, como por ejemplo, eliminar, por parte de algunos miembros del sector conservador, todos los carteles que anunciaban una conferencia cultural en el Salón de Actos, organizada por algunos miembros del sector progresista.

Interpretación previa a partir de datos complementarios. El profesor me expresa con seguridad que no le importa que se le pueda identificar ni siquiera que mencione su nombre, pero mantendremos el criterio general de no aludir con nombres propios, para respetar el deseo de algunas personas entrevistadas.

El Instituto está buscando en estos años su perfil educativo, pues ha cambiado el equipo directivo hace relativamente poco tiempo, después de haberse mantenido el equipo anterior durante muchos años; en este caso, esta renovación ha favorecido un reajuste de las redes de poder departamental y personal, produciéndose situaciones de conflictos, en los que se mezclan, de manera irracional o imprevisible, lo personal y lo ideológico, condicionando a veces el que se puedan generar proyectos de trabajo interdisciplinar amplios, que es lo que ha pasado entre el Departamento de Plástica y el de Historia.

Parece ser que el Departamento de Educación Plástica y Visual ha alcanzado cierta influencia en el Instituto por las obras y actividades que realiza uno de los profesores como artista plástico, que expone periódicamente en el Instituto; pero esta situación también genera ciertos celos en otros Departamentos didácticos por la ascendencia y por la capacidad adquirida para llevar a cabo proyectos artísticos y decorativos en el Instituto. Es este profesor el seleccionado para realizar la entrevista, aunque no ha sido el motivo principal su quehacer artístico, sino su conocida implicación en la provincia por la defensa de la educación artística (cuaderno de campo, pg. 21, 22 y 42), desde un modelo que trata de potenciar fundamentalmente el aprendizaje del dibujo.

El profesor tiene un fuerte compromiso personal con los Derechos Humanos y con la educación pública, ha donado obras artísticas y se le invita con frecuencia a exponer sus trabajos con motivos de celebraciones o eventos reivindicativos. Tanto en las conversaciones previas a la entrevista, como en los posteriores, manifiesta la necesidad social e histórica de trabajar en clase los valores a partir de la incorporación real de las materias transversales, es decir, él considera que debemos ser antes educadores que profesores (nota 49 de la entrevista), y expone una idea en la que coincido plenamente. Se puede y se debe hacer compatible la educación artística y la educación en valores, para reforzar este principio de actuación, incorpora en el sobre en el que le aporté con cuestionario un sobrecito de azúcar que diseñó y donó a Amnistía Internacional, y que he incorporado al cuaderno de campo (ver anexo F). Por lo que he ido comprobando posteriormente, este profesor trata de construir un discurso docente que busca la articulación de su compromiso ético y la educación del arte.

Discurso didáctico/educación del arte. En los comentarios anteriores y posteriores a la entrevista, se posiciona clara y contundentemente en contra de la educación de la cultura visual, pues piensa que está contribuyendo al vaciado de la educación artística (cuaderno de campo, pg. 44). En la entrevista se muestra más moderado aunque también algo crítico con la cultura visual (52 y 53). La educación artística y visual se debe fundamentar en la enseñanza del dibujo y el desarrollo de la imaginación o la creatividad (expresa los dos términos indistintamente); así mismo ha opinado que la enseñanza de la cultura visual está siendo muy perniciosa en las facultades de Bellas Artes, porque el alumnado se licencia sin saber dibujar, considerando esta actividad la base del arte y de la apreciación artística, añadiendo, siempre que puede, que el problema reside en que en este país no se aprecia el arte porque no se enseña a dibujar.

El eje de su organización didáctica se estructura en torno al núcleo artista-artesano-profesor que traslada sus métodos de taller y su manera de entender el arte al aula. Así, dedica una gran parte del tiempo escolar a la enseñanza de técnicas y procesos creativos, sobre la base del dibujo como instrumento para la generación de ideas que favorecen la creación, para la creación dibujística en sí misma, pero también el dibujo como origen de la disposición básica para la expresión y la observación del entorno [notas (22) y (27) de la entrevista], capacidad o actitud que debe desarrollar todo artista y, en menor medida, el alumnado de la educación obligatoria (reflejado en el cuaderno de campo, pg. 27). Los dibujos que decoran el aula reflejan la actividad que se realiza en torno al dibujo. (imagen doble A-5)



Anexo A Imágenes A-5. Aula de Artes Plásticas del Instituto donde enseña PS2

En esta misma línea argumental, su metodología fundamental consiste en dibujar permanentemente delante de los alumnos (nota nº 4), anticipando los mismos métodos y prácticas que más tarde o simultáneamente realizan los alumnos y alumnas (nota nº 28), métodos que efectivamente favorecen la creatividad (algunos profesores creen favorecer la creatividad y lo que desarrollan es la expresividad, pero en este caso creo que sí desarrolla la creatividad), por ejemplo, dar formas de objetos y

animales a garabatos, a manchas, a números de tres cifras (nota nº 23), entre otros métodos. Estos procedimientos los realiza ante el alumnado en grandes blocs de papel tamaño A-1. En cualquier caso, me surge la duda de si el hecho de dibujar de esa manera tan virtuosa delante del alumnado puede cohibir a los adolescentes menos “dibujantes”, o incluso pudiera ser también una posible muestra exhibitoria de la capacidad dibujística.



Dibujos realizados por el profesor a partir de garabatos o de manchas plasmadas al azar.



Dibujo realizado por una alumna, con la ayuda del profesor, a partir de una mancha

Anexo A Imágenes A-6

Discurso educativo y social. Sobre el currículum oficial piensa que el profesor debe tener total libertad para implementar el currículum que crea más idóneo, sin matices [notas nº (2), (5) y (6)]; así, el currículum oficial debe ser sólo una especie de guía o ejemplo, una referencia general que es preciso adaptar, pues las circunstancias y el alumnado es diferente de un curso a otro...

“tener en cuenta los alumnos que tenemos cada año, que son diferentes, y las circunstancias de cada curso, que también son diferentes. El currículum no es para mí un corsé que me impida dar cosas que me parecen interesantes (nota nº31).

Expresa en un momento que el currículum debe participar el alumnado (nota nº 8), pero según explica en otros momentos se refiere a que el profesor debería tener en cuenta el mundo y la cultura que viven los estudiantes. No parece, por lo que nos muestra que hace en clase, que los alumnos participen en la elaboración del programa curricular. El profesor, también en relación con la construcción del currículo, elige todos los años a un artista o una obra sobre el que organizar gran parte de actividades creativas (nota nº 13), el curso pasado, por ejemplo, se ha centró en “Las Hilanderas” de Velázquez, y este curso en los muralistas mejicanos, principalmente en Diego Rivera (a partir de estos contenidos pintaron un mural en el Instituto, imagen A-8)

Muestra una gran preocupación por la integración del alumnado diferente, fundamentalmente el alumnado extranjero. Adapta algunos de los trabajos que realizan estos alumnos y alumnas, aunque suele ser sólo en ocasiones específicas en los que no entiendan el idioma, pues en el resto de casos todos y todas pueden crear a partir de la observación y el bocetado.

Admite que en esta época que estamos viviendo se están produciendo grandes cambios que repercuten en la enseñanza, pero en el momento de centrarse en lo concreto, alude sólo a los cambios producidos por los avances tecnológicos y a la crisis económica, a pesar de que en la exposición de la pregunta se le solicitó que reflexionara sobre la repercusión en la educación artística, de los cambios producidos en todos los ámbitos de la sociedad y de las relaciones, de lo que deducimos que los profesores y profesoras no somos aún muy conscientes de cómo afectan, a los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestra materia, los cambios culturales y sociales que se están produciendo.

El libro de texto lo considera fundamental en nuestra área para que el alumnado pueda observar y aprender de memoria las obras y autores que aparecen en el libro (nota nº 37), que “suelen ser buenos”. Es su manera de abordar, aunque sea parcialmente, la historia del arte, y les “suena” el nombre de artistas y sus obras (cuaderno de campo, pg. 27). El libro le ayuda a plantear “cosas distintas”; en el contexto que lo dice se refiere a que a cada alumno le exige un nivel diferente, y no tanto unos contenidos distintos, pues es muy difícil plantear, en los grupos actuales, con un número tan elevado y con tanta diversidad, contenidos y actividades diferentes, según el profesor (nota nº 47).

Utiliza el ordenador sólo para proyectar imágenes en una pantalla, prefiriendo los materiales clásicos para la elaboración de obras: lápiz principalmente, plastilina y acuarela o témpera, en este sentido se autocalifica como romántico o egoísta (nota nº 11).

No cree tanto que se simplifican los contenidos, como que se reducen, pues presentan una gran amplitud.

Discurso artístico y cultural. Siendo coherente con su concepción de artista-artesano, el taller y la actividad artística constituyen las vías para el conocimiento del arte.

Respecto a la cuestión de qué piensa del tratamiento del arte en el currículo, se centra de nuevo en lo castigadas que están las enseñanzas artísticas, antes y ahora con la nueva Ley en ciernes (24), consiguiendo que el alumnado sea analfabeto visual, y por lo tanto con una formación humanística incompleta, lo que les hace “manipulables” y “dóciles” (nota nº 25).

En cualquier caso, tanto las temáticas que plantea en clase como sus análisis visuales se centran intensamente en los procedimientos, aunque, bien es cierto, desde una perspectiva experimental interesante. Los contenidos (por ejemplo, me dice que usa mucho los mitos griegos) son una excusa para componer dibujos formalmente interesantes, pero no incorpora las interpretaciones culturales a la luz de los intereses de las personas en el siglo XXI.

Manifiesta que aunque tiene mucho interés en introducir bien el dibujo técnico, le cuesta, sobre todo porque es la parte más “ardua” para el alumnado (nota nº 32). En este caso, no diferencia a los alumnos y alumnas que les atrae más el dibujo técnico y a los que les parece más interesante el dibujo artístico y de la cultura visual, que, por experiencia personal, siempre emergen, en los grupos, estas tendencias.

Cree que deberían hacerse compatibles una enseñanza dirigida desde una concepción del *arte por el arte* con otra fundamentada en el *arte para la vida*. Posiblemente este profesor lo intenta.

Identidad profesional. Piensa que el profesorado tiene que “aprender a vivir en el siglo XXI”, indicando que deberíamos hacer un esfuerzo por adaptarnos a las circunstancias en las que vivimos. Sin mencionarlo expresamente, el profesor intuye que las transformaciones sociales y culturales son de una gran profundidad, que debemos ser conscientes para comprenderlas y dar una “respuesta artística” (nota nº 27), entendiendo por tal afirmación la necesidad de un cambio de programa didáctico para extraer (cada cual en su contexto) lo que interese del oficial y rechazar lo inadecuado. Sin embargo, el currículo que lleva a cabo, aunque favorece positivamente la creatividad (imagen A-7), lo cual es muy meritorio en estos tiempos donde se tiende a reproducir, no incorpora nuevas temáticas ni nuevos lenguajes de representación. No aborda en ningún caso la comprensión del mundo a través del análisis semiótico y fenomenológico de las imágenes, desde una mirada cultural y socialmente imbricada en el devenir contemporáneo.

Representación del alumnado. De las personas entrevistadas, es el que ha construido un discurso con una gran sensibilidad ante la diversidad (29), pero reducida a la discapacidad (nota nº 30). Reconoce que el alumnado es muy diverso pero no adapta la materia a grupos porque sería muy dificultoso, pero tiene en cuenta las diferencias en el aprendizaje de una manera poco usual aunque eficaz: elige a un alumno o alumna que presente un cierto nivel de actitud colaboradora y conocimientos en la materia para ayudarle con el alumnado menos involucrado.

Autoevaluación. Deja reflexiones descriptivas o autoevaluadoras de su actividad docente a lo largo de la entrevista [notas nº (26), (33), (34), (47), (49), (64)]. En términos generales se podría concluir que su autoevaluación es satisfactoria por el entusiasmo con el que nos presenta su actividad, por el modo de mostrarnos las obras que hacen los estudiantes y por el énfasis que manifiesta cuando defiende su metodología, que aprendió en un curso en la Institución Libre de Enseñanza según nos cuenta. No expresa ningún aspecto auto-crítico.



Anexo A Imagen A-7. Elaboración de pequeñas esculturas desde un papel arrugado



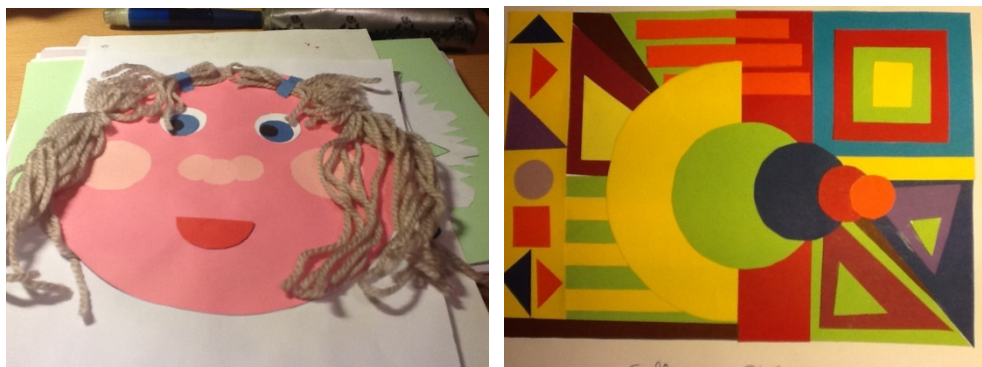
Anexo A Imagen A-8 -Realización de una pintura mural en el Instituto

Contexto. El Instituto se sitúa en la periferia de la ciudad, en una zona de nueva creación. Se trata de un barrio en el que habitan familias de clase media-baja. El ambiente que muestran los pasillos y demás espacios es de una gran pulcritud decorativa, con cuadros del mismo tamaño, enmarcados, que muestran obras de arte clásico reinterpretados mediante collages, con cartulinas de colores realizados por estudiantes. Este ambiente se rompe sólo de vez en cuando con un cartel informativo de la Administración. Uno de los días que visitamos el centro se exponía en el vestíbulo principal una muestra de fotografías de estudiantes y profesores que habían realizado una visita cultural.

Interpretación previa a partir de datos complementarios. La persona entrevistada muestra una gran preocupación por el gradual vaciado de las aulas de alumnos y alumnas que no eligen como optativa el Dibujo Técnico en el Bachillerato, a favor de la Tecnología Industrial, lo que provocará suspensos y fracasos en los primeros cursos de la formación universitaria de ingenierías y arquitectura, según argumenta la persona entrevistada. Este vaciado se debería a una falta de orientación y, sobre todo, a una mala política de organización de los contenidos enseñados por parte del profesorado de Educación Plástica y Visual, al dar poca importancia, en general, al Dibujo Técnico en la ESO (nota nº 11), proponiendo además que deberían involucrarse los docentes en la enseñanza con las nuevas tecnologías, desarrollando las clases con programas de diseño asistido con ordenador y otros similares.

Por otra parte, manifiesta en varias ocasiones previas a la entrevista, que la plástica debería centrarse en la enseñanza de técnicas artísticas que sean sencillas pero impactantes, para atraer al alumnado y compensar la falta de apoyo de la Administración con respecto al desarrollo de la materia. Considera que los adolescentes “huyen” (nota nº 63) de la materia por la complejidad teórica de la educación artística en los últimos tiempos, por lo que el profesorado deberíamos simplificar los contenidos y adaptarlos para que sean motivadores; posiblemente entiende esta afirmación como realización de trabajos fáciles y al mismo tiempo atractivos para cada edad (nota nº 28) (imagen doble A-9).

Comenta que está encantada con impartir clase al grupo de 4º de la ESO, pues como casi todo el alumnado que cursa *Plástica y Visual* en 4º son los estudiantes que siguen el programa de diversificación, por imposición normativa, lo que hace es realizar *collages* con estos alumnos y alumnas, utilizándolos una vez acabados para decorar el Centro, aunque también piensa que puede ser un problema, pues esta estructura de opcionalidad proyecta quizás una imagen de materia poco interesante para el alumnado que pretende realizar estudios de ingeniería o arquitectura. En este sentido propone que debería ser posible establecer dos currículos de plástica en 4º de ESO: uno para los de diversificación y otro para los demás (nota nº 64).



Anexo A Imágenes A-9. Aplicación del concepto de círculo en 1º. Composición con figuras geométricas en 3º de ESO

Discurso didáctico/educación del arte. Su elaboración sobre la educación artística se centra sobre todo en los aspectos estructurales. Su reflexión más contundente y crítica la dirige hacia la disminución de horas de la materia en las últimas leyes educativas y la discontinuidad de la educación artística entre 1º y 3º de la ESO (12); desde esta misma percepción, su malestar aumenta cuando habla de la LOMCE.

Asume, como eje articulador del proceso de enseñanza y aprendizaje, el enfoque de alfabetismo visual, y de enseñanza de procedimientos artísticos [notas nº (19) y (28)], aunque expresa también que enseña algo de Historia del Arte (nota nº 38).

Plantea, como en otras entrevistas, la necesidad de evitar la repetición de contenidos en 1º, 3º y 4º de ESO (13), considerando además que la materia debería desarrollarse desde una perspectiva más comprensiva del arte en 1º de ESO, antes que el enfoque actual que se centra en la producción de láminas (nota nº 8) (en este caso creo que su opinión es contradictoria con sus prácticas educativas).



Anexo A Imágenes A-10. Obras con material reciclado realizado por estudiantes de 1º de ESO

Sobre la posibilidad de incorporar el arte contemporáneo en los contenidos, responde con el mismo argumento que el resto de docentes: sería muy interesante, pero no hay tiempo [notas nº (16) y (19)]. Por otra parte, por las respuestas que expresa, parece que identifica el arte contemporáneo con las segundas vanguardias del siglo XX (nota nº 17).

Haría cambios para incluir en el currículo oficial Historia del Arte y un capítulo de apreciación estética (14), entendiéndola más como diferenciación de estilos que vinculada con la cultura visual [notas nº (17), (36) y (37)].

Considera la materia básicamente práctica. El método de enseñanza-aprendizaje es inductivo, por lo tanto comienza siempre con la propuesta de actividades al alumnado, y a través del desarrollo de la actividad se analizan y se aprenden los contenidos [notas nº (28) y (34)]. Su intento de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de naturaleza experimental es loable [notas nº (34) y (35)], aunque según lo explica, las reflexiones que trata de provocar, una vez terminados los trabajos, las centra en lo procedimental más que en lo cultural o lo cognoscitivo.

Un aspecto interesante es que se manifiesta en contra de las visiones únicas en el arte, y que, por otra parte, se observan, en general, en los libros de texto (nota nº 20 bis).

Discurso educativo y social. Admite la influencia de los cambios que está viviendo la sociedad y su relación con la educación, pero reduce estos cambios al uso y circulación de aparatos tecnológicos, aunque la aplicación en sus clases de estas nuevas tecnologías las centra en la proyección con el

ordenador de imágenes artísticas de reconocido valor que busca la persona entrevistada en internet [notas nº (4), (5) y (6)].

El argumento para seguir el currículo oficial también es el mismo que en los otros casos: todos los profesores del Departamento deben estar coordinados para no dar contenidos diferentes [notas nº (9) y (10)].

"En el Instituto este, seguimos el currículum (refiriéndose al oficial) porque somos tres profesores, y los que damos al mismo nivel, de cara a los alumnos, para que demos las mismas cosas,... luego ya cada uno, en la clase, lo enfoca de una forma,... pero es un poco por unificar, que no tenemos más remedio, porque si no, no tendríamos nada que ver".

Reconoce que los contenidos se simplifican para facilitar el aprendizaje del alumnado, poniendo un ejemplo que creo paradigmático en la educación artística (nota nº 18):

"Posiblemente sí. Tendemos a simplificar, sí, pero yo creo... a lo mejor... para hacérselo más fácil a ellos, por ejemplo en el tema del color, en lugar de explicar las cualidades del color, preferimos que realicen un círculo cromático. Sí, sí, simplificamos la materia"

Discurso artístico y cultural. Su discurso docente se articula en torno a una concepción que vamos a denominar en este caso "clásica", en la que se asume que la realización de actividades plásticas y el conocimiento básico de algunas técnicas artísticas conduce de manera automática al conocimiento del arte y a la interiorización de una sensibilidad estética significativa. Sigue un modelo cercano al de la *educación por el arte* de Read, pero posiblemente menos desarrollado, por lo menos por lo que nos ha mostrado.

Expresa claramente que se alinea con la tesis del "arte para la vida" (nota nº 29). Aunque creo que por sus prácticas desarrolla una enseñanza del "arte por el arte".

Posiblemente tiene una representación del artista cercana a la del mito del genio creador (nota nº 17 bis)

Por otra parte, tampoco da importancia a la introducción de los nuevos lenguajes ni a otras prácticas artísticas que no sean la pintura o el *collage*. No incorpora la comprensión de la visualidad, no problematiza ni plantea la interpretación del arte a partir de la cultura contemporánea, no incide en los mensajes que se vehiculan a través de los artefactos visuales, etc.

Evita contestar negativamente a la posibilidad de incorporar la cultura visual en el currículo, aludiendo a la libertad de enfoque de la enseñanza (nota nº 36):

"Bueno, yo creo que la asignatura la puedes enfocar como tú quieras y ya hay bastantes contenidos que tratan las imágenes, los logotipos,...; lo malo es que tenemos pocas horas para dar todos los contenidos que son interesantes. Yo procuro en el tercer trimestre que den algo de arte, de Historia del Arte, porque si no, estos chicos nunca van a saber quién es Goya,...Es importante que sepan sobre arte porque está en todas partes".

Identidad profesional. Creo que se siente identificado con la actividad de la enseñanza que con la artística, aunque su concepción reproduce la función profesionalizante de la enseñanza en la Facultad: dominio de técnicas y procedimientos, lógicamente adaptados al alumnado de las edades asociadas a la ESO; aunque plantea que algunos aspectos quizás deberían cambiar, sobre todo lo relacionado con el uso de las nuevas tecnologías en el aula y con la evaluación.

No cuestiona ni los contenidos ni el modelo del proceso de la enseñanza-aprendizaje que subyace en el currículo oficial, pues se siente cómodo en este enfoque de la alfabetización visual; así, plantea

como variaciones algunas actividades que realiza el alumnado, como por ejemplo realizar figuras con material reciclado (imágenes A-10).

Representación del alumnado. Combina las referencias genéricas con otras más concretas del alumnado diferente.

Entiende la diversidad del alumnado como situaciones de discapacidad (nota nº 22), y el desdoble como la solución normal ante las diferencias sociales, culturales y personales.

Autoevaluación. Expresa en la entrevista algunos pensamientos autoevaluativos [notas nº (24, (34)], como cuando explica que trata de que el alumnado desarrolle experiencias de aprendizaje significativas a partir de la reflexión sobre sus actividades y trabajos, y comprueba, en general, que no lo consigue.

Contexto. El Instituto se encuentra en una zona periférica de la ciudad, caracterizada actualmente por el encuentro entre dos tipos de urbanizaciones, vinculadas territorialmente al Centro debido a los cambios que se han producido en los ensanches urbanos recientes, lo que ha producido la emergencia de una gran diversidad social y cultural en el barrio: entre los alumnos y alumnas que asisten al Instituto se encuentran casi todos los perfiles de la escala social, y también hay un número significativo de aprendices de diferentes culturas. Lo que queremos destacar en este caso, es que hasta hace tres años, los estudiantes extranjeros constituían un grupo invisible en el Centro, pero como consecuencia de la sensibilidad y del dinamismo de la Asociación de Madres y Padres, han logrado mejorar la integración positiva mediante actividades en los que han colaborado algunos departamentos como el de Educación Plástica y Visual.

La calidad ambiental y visual del Centro también ha mejorado sustancialmente en los últimos años, pasando de observarse pasillos vacíos, fríos y deshumanizados, que transmitían la austeridad de los espacios para la producción fabril, a unos ambientes algo más cálidos y acogedores, aunque con concepción racionalista, cercana a los postulados de la Bauhaus.

De la misma manera que en los demás Institutos, los profesores de educación artística se quejan de lo poco valorado que está el arte y la educación artística; eso sí, la dirección y en algunos casos concretos algunos profesores y profesoras, solicitan a los “profes artistas” que ellos y el alumnado al que dan clase realicen dibujos bonitos que decoren pasillos (imagen A-11) y el vestíbulo del Centro, ante la celebración de eventos en los que se prevé la visita de personas externas, como por ejemplo, las reuniones generales de información de las tutorías a los padres y madres.



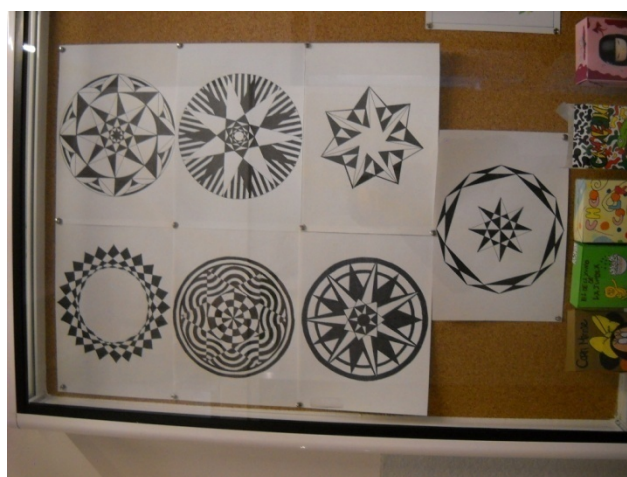
Anexo A Imagen A-11. Decoración de la escalera con reproducciones de obras de Víctor Vassarely, realizadas por estudiantes de 4º de la ESO

El Departamento colabora con los programas institucionales a los que se adscribe el Centro, mediante la realización de carteles relacionados con dichos programas, por ejemplo, contra las drogas, contra el tabaquismo, para el desarrollo de una alimentación sana, etc. (imágenes A-12).



Anexo A Imágenes A-12. Carteles diseñados por estudiantes

Las dos aulas de plástica presentan una organización convencional, con mesas individuales agrupadas de dos en dos. Lo que nos ha llamado la atención son las paredes vacías en una de las aulas. En el pasillo que comunica con las aulas de plástica se observan dos tableros con trabajos de estudiantes (imagen A-13).



Anexo A Imagen A-13. Trabajos expuestos en un tablón

Interpretación previa a partir de datos complementarios. La persona entrevistada nos transmite que aplica con más o menos rigor el currículo oficial, aunque también nos transmite con cierto énfasis que le gustaría desarrollar otro currículo totalmente diferente, más atento al arte que se produce actualmente. Cree que se debería romper con los contenidos y las actividades que se llevan a cabo, pues no motivan ni hablan el mismo idioma que el alumnado.

Discurso didáctico/educación del arte. Considera, en primer lugar, que algunos de los contenidos de la ESO deberían cambiarse, pues el alumnado no los comprende al ser “muy abstractos para las edades a las que se dirige” [notas nº (1) y (11)]. No especifica a qué nivel concreto ni a qué tipo de conceptos se refiere. Creo, por lo que comentamos antes y después de la entrevista, que alude a un diseño conceptualista de los contenidos, alejados de una concepción más práctica; se podría poner como ejemplo de su crítica, creo, la enseñanza de las propiedades físicas del color (tono, saturación y brillo), que en casi todos los libros de texto se incluyen como contenidos a desarrollar en 1º de ESO. La persona entrevistada ha elegido como manual para el alumnado de primero, el libro de la editorial Teide, en el que en la pg. 137 aparecen las propiedades físicas del color; el otro libro más empleado en los institutos de la ciudad es el de la editorial SM, que también incluye estas propiedades en la pg.48). El aprendizaje de las cualidades del color y su aplicación intencionada en las obras que realizan, les resulta extraño y difícil, por

su nivel de abstracción que presentan estos conceptos para algunos alumnos y alumnas, sobre todo si se explica sin contextualizar, aunque no sé si es el caso de este docente.

También podría aludir, cuando se refiere a contenidos abstractos, al aprendizaje de conocimientos pertenecientes al campo de la interpretación de las imágenes, por ejemplo, conceptos como simbolismo (pg. 31), significante (pg. 27), proporción (pg. 64), entre otros. Sin embargo, el currículo oficial establece grandes campos teóricos como por ejemplo el color, y no desciende a definir la concreción ni la organización de contenidos de cada nivel, por lo que no indica si las propiedades físicas del color deben enseñarse en 1º de ESO o en 3º, lo que puede significar que el profesor, con buena intención, está confundiendo el currículo oficial con el que establece el libro de texto que maneja en clase. En cualquier caso, la Administración “siempre gana”, como “la banca”: si el profesor considera que algunos conceptos son abstractos, la Inspección Educativa le podría responder que debería entonces adaptarlos a los alumnos y alumnas que lo demanden, o bien, dejar los conceptos más abstractos para un nivel superior. La inadecuación de los contenidos que defendemos no está relacionada tanto con su nivel de abstracción, como con su naturaleza, como hemos argumentado en otros apartados de esta investigación.

Por otra parte, en la respuesta del profesor entrevistado podría encontrarse una concepción de la enseñanza de nuestra materia que evita los contenidos teóricos, pues está muy arraigada la idea de que el conocimiento artístico se aprende exclusivamente mediante la práctica, para lo cual no son necesarios muchos de los conceptos teóricos que se enseñan actualmente, de los cuales, un número importante están relacionados con el ámbito de la interpretación de las imágenes y de la comunicación visual. El conocimiento artístico, desde esta concepción mayoritaria, se desarrollaría sólo pintando, dibujando, esculpiendo,...Es posible que se haya instaurado en la cultura profesional de nuestro área, como un *habitus* docente, en todos los niveles de la educación secundaria, el método que defendía un profesor de pintura de la Facultad de Bellas Artes de Salamanca para la enseñanza artística: “para aprender arte sólo hay que pintar, hay que pintar hasta que el aliento huela a aguarrás,...apartaros de las teorías”.

No pretendemos, con la reflexión anterior, manifestar que el conocimiento fundado en la práctica sea limitado, insuficiente o inapropiado, todo lo contrario, lo que intentamos evidenciar es que el conocimiento desde la experiencia debe organizarse bien para que el aprendizaje sea rico desde el punto de vista cognoscitivo, cultural, personal y práctico, y no reducirse a un conocimiento exclusivamente técnico o formal, muy limitado para favorecer la creación y la comprensión del mundo desde la visualidad. Se perdería así la posibilidad de generar un conocimiento comprensivo de la cultura contemporánea donde circulan, a través de las imágenes, concepciones de la sociedad, de las relaciones, de la convivencia etc., para lo cual se necesitaría la construcción de herramientas de interpretación que también se aplicarían a la creación. Es decir, se debería construir otra concepción de lo que es teórico y práctico, pues práctico también puede ser la interpretación cultural de la indumentaria, del uso del color marrón o del esquema espacial de una catedral gótica.

El rechazo global a la enseñanza de la teoría puede ser compatible con otra perspectiva muy extendida, aquella que representa la educación artística como un conocimiento técnico (en sentido de conocimientos de técnicas plásticas), que se sustenta mayoritariamente en elaboraciones de láminas en las que se aplican todos y cada uno de los conceptos tratados en clase, lo que implicaría, considerando la escasa atribución de horas semanales, que apenas queda tiempo para explicaciones profundas y complejas, que retrasarían el cumplimiento del programa, siendo además estos conceptos complejos innecesarios para realizar, por parte del alumnado, obras artísticas “interesantes” (imágenes A-14).



Anexo A Imágenes A-14. Aplicaciones de los conceptos tratados en clase

Otro aspecto que critica la persona entrevistada es que los bloques conceptuales y su organización se repite mucho en los tres niveles, como también han planteado otros docentes en sus entrevistas.

Cree que el currículum de educación artística no tiene en cuenta la edad, es decir, no se adapta a las características psicológicas (nota nº 10) ni a las socio-culturales (nota nº 11).

Es interesante la argumentación de que es más importante entender el arte que se elabora actualmente, que la producción de láminas por parte del alumnado (nota nº 28), pero también es paradójica, pues sus prácticas lo sitúan en otras corrientes de la didáctica del arte, como se está poniendo de manifiesto.

Por su expresiones y por sus prácticas educativas se llega a la conclusión de que es partidario de una enseñanza centrada en el desarrollo de la apreciación del arte, sin embargo, ante la pregunta de si es partidario de un enfoque del *arte por el arte* o de otro conducido por la idea de una enseñanza del *arte para la vida*, responde que es partidario del segundo, de manera muy contundente (nota nº 29).

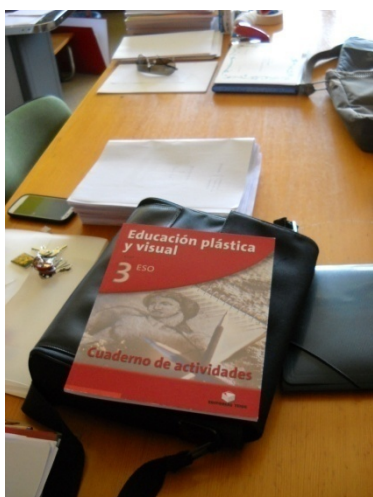
Discurso educativo y social. La actualización de la enseñanza del arte a las nuevas necesidades educativas (centradas sobre todo en el uso de las nuevas tecnologías) se llevará a cabo necesariamente de manera “natural”, casi como una condición del paso del tiempo [notas nº (7) y (8)], lo que revela que el cambio que considera necesario hacer en la educación artística, lo reduce a la incorporación de las nuevas tecnologías en clase.

Admite que la enseñanza de la ESO debe ser generalista, pero insiste en que los contenidos no están adaptados a la edad, aunque no desarrolla esta reflexión ni yo le solicito una mayor concreción.

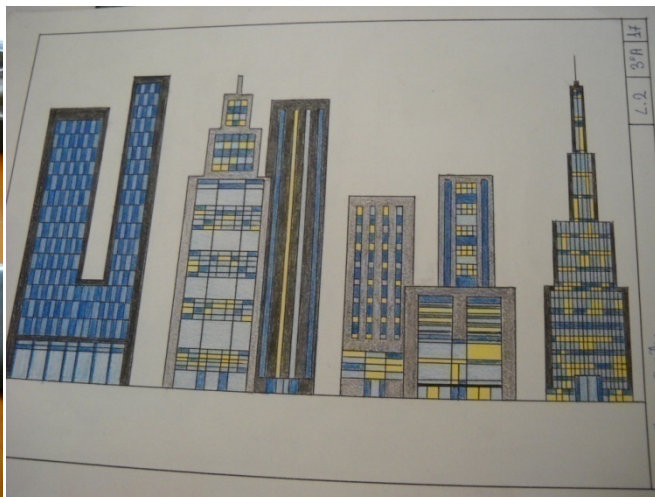
Manifiesta que el libro de texto lo utiliza como material de apoyo (consultivo). También usa algunas (pocas) láminas tipificadas en un cuaderno de actividades, de la misma editorial que el libro de texto (imagen A-15), cuestión que nos parece incongruente con su discurso explícito, en el que manifiesta que sería necesario desarrollar un currículum diferente al instituido para incorporar al alumnado a su tiempo (nota nº 14), que no se reduciría, por ejemplo, a realizar láminas con ciudades modernas (imagen A-16), sino completar la comprensión de la arquitectura contemporánea en el contexto de la cultura que la crea, en interpretar las claves metafóricas y los componentes significativos que se vehiculan a través de signos visuales en los edificios, comparando diferentes tipologías y sus conexiones simbólico-visuales, sociales y políticas, para comprender finalmente el sentido cultural que adquieren en el contexto histórico contemporáneo. Es decir, no es desacertado en sí mismo crear una imagen de un *skyline* de una ciudad moderna, depende de cómo esté insertada en el discurso de la educación artística, si como una aplicación de los rectángulos y los cuadrados o como una representación de signos y relaciones que se articulan en un discurso cultural.

Es partidario de tener en cuenta la diversidad del alumnado, pero en la práctica reconoce que es muy difícil, con grupos tan numerosos y tan diversos [notas nº (22) y (23)]. En cuanto al tratamiento estructural de la diversificación, cree que está muy mal enfocado en el currículo oficial por el desajuste que causa, poniendo además en evidencia lo que entiende la Administración por educación artística:

"Esto demuestra que nuestra materia está devaluada, porque se agrupan alumnos de diversificación con otro grupo de alumnos que pretenden hacer el Tecnológico..., alumnos con objetivos y contenidos desiguales en este caso. La materia es muy difícil... dar la programación...y surgen situaciones totalmente surrealistas en el aula, desde alumnos que no entienden lo más básico a otros que te pueden hacer una creación artística de primer nivel". (nota nº 26)



Anexo A Imagen A-15. Cuaderno de actividades de una editorial, que se utiliza en ocasiones en clase



Anexo A Imagen A-16 Ciudad moderna (aplicación de rectángulos). Trabajo de estudiante

Discurso artístico y cultural. Es partidario de incluir en el conocimiento artístico otras temáticas y otros lenguajes, más adecuados a la época en que viven los alumnos y alumnas [notas nº (14) y (15)], para que de esta manera se integren mejor en la sociedad y entiendan el arte que se produce.

Está convencido de que el arte ha traspasado los muros de los museos y ahora se encuentra extendido en la moda, los diseños, las películas, los carteles, etc. (30). Es decir, sería partidario, por lo menos en sus expresiones lingüísticas, de desplazar la centralidad del arte entendido como "arte superior o elevado", al arte popular o de la cultura de masas (imágenes A-17 y A18).



Anexo A Imagen A-17. Logotipos. Exposición en el Instituto



Anexo A Imagen A-18. Representación del gusto estético en la decoración corporal

Identidad profesional. El entrevistado se considera como un profesor de educación artística en un mundo cambiante, por lo que se debe realizar un esfuerzo para estar a la altura de las circunstancias, lo que significa, fundamentalmente, actualizarse en el manejo de programas y aparatos [notas nº (6), (7) y (8)].

Sin embargo, parece que muestra una actitud abierta al diálogo, y admite otros discursos y argumentos sin una resistencia *a priori*.

Representación del alumnado. Es muy consciente de que el alumnado ha nacido en una etapa histórica en la conexión a internet está normalizada, son culturalmente digitales [notas nº (3 bis) y (5)], lo que debería suponer un cambio general en la enseñanza, debiéndose aproximar el profesorado a los nuevos lenguajes y formas de relación (nota nº 6).

La crítica al currículum oficial la sustenta fundamentalmente en que no tiene en cuenta la evolución cognitiva del alumnado, forzando el aprendizaje de contenidos que les resulta muy abstracto en todos los casos [notas nº (10) y (11)].

El conocimiento que sería aconsejable tratar en clase es el que necesitan los estudiantes para comprender su mundo (nota nº 14), y por lo tanto es prioritario adaptar los contenidos de manera que sus experiencias de aprendizaje sean fecundas para desenvolverse en la vida, desde el arte y la cultura visual (28). En este sentido es el único docente entrevistado que piensa que como muy pocos van a realizar estudios de Bellas Artes, y el currículum actual parece estar diseñado para este fin, es perfectamente razonable crear otro currículum centrado en la comprensión del arte más que en la producción de láminas [notas nº (28), (30), (32) y (33)].

Respecto a la diversidad responde que sería deseable considerarla pero es muy difícil con grupos tan numerosos y con una diversidad creciente [notas nº (22), (23), (24) y (26)].

Autoevaluación. La única reflexión autoevaluadora ha sido precisamente en dos análisis referidos, por una parte, al seguimiento ciego que se hace, en general (incluyéndose él mismo) de las programaciones (nota nº 34), y por otra parte, a la evaluación del alumnado, al reconocer que se debería evaluar de otra manera muy distinta (nota nº 35) en nuestra área.

Docente PSX

Contexto. El mismo que PS5.

Interpretación previa a partir de datos complementarios. Asume el enfoque del currículo oficial, aunque lo adapta en cierta medida con actividades más creativas, justificándolo desde un punto de vista personal: no desea aburrirse realizando siempre lo mismo (10), aunque reconoce que lo que hace no es tanto transformar los contenidos y el enfoque de la educación artística, como renovar las actividades [(3), (9), (27 bis), (31) y (38)] para que sean sugerentes, motivadoras y, sobre todo divertidas; la primera que no quiere instalarse en el aburrimiento de hacer siempre lo mismo es la persona entrevistada, según nos ha transmitido en las visitas previas.

Por tanto, no busca un cambio que surge de una reflexión global sobre la inadecuación del currículum, sino de una necesidad de no repetir, curso tras curso, las mismas actividades. Esta necesidad de renovación quizás surja también de una necesidad creativa o de plantear iniciativas lúdicas, en las que la persona entrevistada siente que aporta y que crea, lo cual es una cualidad profesional con un potencial interesante para el cambio.

Discurso didáctico/educación del arte. Adopta la perspectiva del alfabetismo visual, aunque de una manera muy abierta (9), pues incluye actividades con la intención de romper, en ocasiones, con la presión y unidireccionalidad del currículum. En este sentido introduce actividades más expresivas y/o creativas, como las que se representan en las imágenes A-19.



Anexo A Imágenes A-19. Expresionismo abstracto inspirado por la música clásica y rock, elaborado por alumnos de 1º de ESO.

Cree que el currículum es adecuado y completo [notas nº (1) (4)], aunque posteriormente, en el mismo relato, va modificando su discurso, y manifiesta que se descuidan “muchos” aspectos como el estudio de la belleza, la inclusión de la Historia del Arte y el tratamiento de la naturaleza (nota nº 7). Sin embargo, en las actividades que nos ha mostrado no se percibe un tratamiento específico de estos dos aspectos; la Historia del Arte no la ha incorporado como una temática tratada específicamente, ni de manera temporal-lineal, ni desde otros posibles enfoques, sino que, de forma coyuntural, introduce algunas obras conocidas para su reinterpretación, parodia o como una aplicación en el tema de cartelismo, como indican los ejemplos de las imágenes A-20.



Anexo A Imágenes A-20. Reinterpretación de obras de artistas del siglo XX, realizadas por estudiantes de 3º de ESO

Como casi todas las personas entrevistadas, considera una limitación estructural importante la discontinuidad del aprendizaje entre 1º y 3º de ESO: cuando el alumnado llega a 3º se le ha olvidado casi todo de lo que aprendió en 1º y es preciso comenzar casi desde el principio [notas nº (15) y (16)].

Su actividad docente podría ser caracterizada de innovadora, pero su metodología tiene algo más de improvisación, el caso es que la profesora, según nos ha comunicado ella misma, se le van ocurriendo actividades a lo largo del curso que las va incorporando, aunque posiblemente sí presentan unas condiciones educativas interesantes (imagen A-21); así, un día los saca a un jardín cercano al Instituto a dibujar, otro día los lleva a un museo y otro invita al alumnado a realizar figuras de papiroflexia, entre otras iniciativas. Las actividades en sí mismas son adecuadas, motivadoras y con cierto potencial creativo y/o movilizador, sin embargo, lo que puede generar dudas es la situación cognoscitiva en la que invita al alumnado a construir el significado de las acciones que realiza, pues si lo plantea sólo como ejercicio llamativo, el conocimiento no adquirirá significación, ni se podrá aplicar a otras situaciones, sino que se reducirá a puro activismo.



Anexo A Imagen A-21. Realización de dibujos en tacos de *post-it* para producir efectos de movimiento.

Discurso educativo y social. Insiste mucho en la necesidad de desarrollar una perspectiva crítica en los estudiantes, identificando en casi en todos los casos educar críticamente con análisis de la publicidad y de los estereotipos que circulan a través de la misma [notas nº (3), (14), (20) y (21)].

Atribuye a la comodidad la aplicación irreflexiva y mecánica del currículum oficial por parte del profesorado, aunque la persona entrevistada se excluye de tal práctica. Ahora bien, al analizar las actividades que realizan sus alumnos y alumnas, no desarrolla realmente un discurso didáctico alternativo, sino un tratamiento diferente de las actividades, planteándolas de manera más lúdica y

creativa, es decir, sus prácticas no se sustentan en un cambio reflexionado sobre lo que debería enseñarse y aprenderse, aunque es preciso reconocer que introduce innovaciones (nota nº 9) al impulsar actividades menos academicistas que otros docentes (nota nº 13), actividades que aligeran la rigidez y la presión por terminar el programa y por calificar los contenidos estándar.

Reconoce que los contenidos se simplifican, se tratan superficialmente, pero lo desarrolla de manera ambigua en un primer momento (notas 24 a 26). Plantea que si se trata con cierta profundidad el conocimiento en la ESO se tomaría de manera menos lúdica, y concluye que no es propio de la ESO sino de niveles superiores...

"Puede ser que, a veces, no queremos meternos profundamente en esos temas, miramos todo a nivel de superficie, pero eso nos llevaría a meternos en un curso,...en un solo curso, dedicarlo a un tema más profundo, entonces las cosas las llevamos a niveles muy generales, picoteando de todo un poco, para que ellos tengan una idea de lo que es el arte en general, en plan lúdico, que ellos se sientan identificados, que empiecen a entender cosas que hay a su alrededor, cuando salen a la calle, es decir, cosas un poco más superficiales. Yo creo que sí rehuimos tratar cosas profundas con el alumnado, quizás es más propio de la facultad".

Es interesante su reflexión sobre la evaluación. En primer lugar, manifiesta que el análisis de la evaluación es una constante al comienzo de cada curso; en nuestra área debería tener otro sentido: la evaluación debería ser una reflexión sobre la evolución del alumnado, sin que fuera necesario la realización de exámenes para calificar, pues con los trabajos elaborados sería suficiente (nota nº 45)

Discurso artístico y cultural. Acepta la posibilidad de tratar en clase nuevos lenguajes y manifestaciones artísticas (nota nº 28), aunque no los lleva a la práctica en el aula.

Explica fuera de la entrevista, que es entusiasta del expresionismo abstracto y trabaja con los alumnos y alumnas de 1º de ESO este estilo, animándolos con música (42), o más bien aconsejándolos que se dejen guiar por la música mientras salpican o proyectan la témpera (imagen doble A-17). Este tratamiento y la observación de las actividades que realiza me invitan a pensar que, aunque su discurso explicita lo contrario (nota nº 39), su enseñanza está más cerca del *arte por el arte* que del *arte para vivir* o de la cultura visual, aunque es destacable su interés en abrir, flexibilizar y expandir la enseñanza del arte hacia enfoques menos académicos (nota nº 40)

Identidad profesional. Tiene mucho interés en transmitirnos que una de sus grandes motivaciones como docente es el trabajo con el alumnado desde los valores, para fomentar el humanismo entre los alumnos y las alumnas, para que cuando crezcan sean capaces de compartir con los demás y de dejar un mundo mejor que el que se encontraron, idea que trata de llevar a cabo esta persona entrevistada, posiblemente desde un punto de vista algo idealista al manifestar que lo hace a título personal (individual), pues no está adscrita a ningún movimiento de renovación ni de transformación social, cultural o política. Aunque es en todo caso loable.

Al compararse con los docentes de otras materias, emerge la representación de su rol profesional (nota nº 11) en cuanto docente del área artística, lo que implicaría (¿necesariamente?) ser diferente, con más creatividad y con una tendencia (¿natural?) a la innovación y al cambio.

Representación del alumnado. El discurso respecto al alumnado gira en torno a la idea de facilitar experiencias para abrirles los ojos frente a las manipulaciones del mundo de los medios y la publicidad [notas nº (14) y (20)].

Se decanta por potenciar mucho el conocimiento del arte frente al dibujo técnico, pues presenta un potencial creativo y educativo mayor y además les gusta más [notas nº (18) y (19)].

Los contenidos deberían acercarse a su vida y su entorno, para motivarles por la vía lúdica y para que se “sientan identificados” (¿con la materia?) (nota nº 24), aunque esta vía la entiende como facilitarles el aprendizaje mediante la simplificación, es decir, le parece bien que el conocimiento se debería plantear de manera superficial y general para que se pueda asimilar sin grandes dificultades [notas nº (22) y (23)].

En relación con la consideración de la diversidad, expone que la época actual se está imponiendo su tratamiento en la vida cotidiana del aula, lo que complejiza el proceso. Parece que sólo adapta la enseñanza a la diversidad en el grupo específico de diversificación de 4º de ESO, aunque no explica cómo, ni respecto a la organización, ni a los contenidos, ni si la adaptación es personalizada para cada aprendiz o realiza una adaptación de contenidos de manera general. Por otra parte, hay indicios que parecen indicar que la diversidad sólo la entiende limitada al alumnado que presenta características cognoscitivas o físicas concretas [notas nº (32) y (33)].

Autoevaluación. Sólo plantea en una ocasión una reflexión sobre su propia acción docente (nota nº 37) cuando manifiesta que en la conversación que hemos mantenido...

“...yo me he dado cuenta, en esta conversación, que he estado años que me he centrado más en un aspecto que en otro (refiriéndose a la relación entre conocimiento artístico o conocimiento ajeno a la realidad vivida, abstracto y elitista). Eso no me lo planteo al principio del curso, sino que se va desarrollando a lo largo del curso, y voy viendo que a los chavales les gusta más salir al exterior y empiezo a hacer más actividades fuera con ellos”.

ANEXO B

MODELOS DE CUESTIONARIOS

ENCUESTA SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VISUAL (EAV)* EN LA ETAPA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Señalar con una cruz la dedicación principal

Profesor/a de E. Secundaria de E.P.V.

Profesor de Bachillerato Artístico

Fecha de participación en el cuestionario:.....

Hoja 1 de 5

En el cuestionario se presentan dos tipos de preguntas: en el primer tipo se pide una valoración de 1 a 5, en la que 1 indica *"muy en desacuerdo"*, 2 *"algo en desacuerdo"*, 3 *"coincido a medias"*, 4 *"bastante de acuerdo"* y 5 *"totalmente de acuerdo"*; en el segundo tipo se presentan tres afirmaciones y se pide señalar con una cruz la afirmación con la que se esté más de acuerdo. Junto a la encuesta **se adjunta una hoja con espacios en blanco para opinar o aportar reflexiones más extensas y matizadas**, sólo se precisa indicar el número de la cuestión a la que hace referencia.

BLOQUE I. Arte, conocimiento y sociedad							
Nº	Cuestión		1	2	3	4	5
I-1	La sociedad, en general, no valora la E. Artística y V. (EAV), la considera una materia poco "útil". Esta creencia tiene una influencia negativa: se cuestiona su valor educativo, condiciona la motivación de los estudiantes, reduce el apoyo Institucional, se infravalora por las familias, etc.						
I-2	Las Instituciones educativas no consideran la importancia del conocimiento del arte y la cultura visual en el desarrollo de las personas. Potencian más un conocimiento acrítico y poco creativo						
I-3	La educación artística debería transformarse bastante para desarrollar la comprensión de uno mismo y la sociedad a partir del conocimiento de la Cultura Visual, de la que formarían parte imágenes significativas, objetos y símbolos culturales. Los objetos artísticos constituirían elementos privilegiados dentro del conjunto						
I-5	El enfoque académico, es decir, el conocimiento consolidado y reconocido como canónico, verdadero, universal y de la <i>"alta cultura"</i> , enseñado por los métodos habituales, constituye la base más segura para la educación artística, evitando así derivas y experimentalismos que al final no conducen a nada						
I-6	En nuestro país se valoran principalmente el arte considerado canónico y el decorativo, pero hay una gran resistencia para aceptar el arte contemporáneo, quizás porque no ha habido una EAV adecuada						
I-8	El arte en nuestro país no se aprecia, no se valora ni se comprende, más allá de su <i>espectacularización</i> , pues ha faltado educación artística y un discurso cultural sólido						
I-10	El arte contemporáneo es muy complejo y difícil de comprender para los estudiantes de la educación secundaria obligatoria, es preferible desarrollar sólo las vanguardias del s XX más asequibles						
I-11	En 3º y 4º de la ESO se deberían tratar algunos aspectos del arte que, aunque son complejos, forman parte de su esencia: su naturaleza mutante, el desplazamiento de sus valores estéticos, el relativismo artístico, su relación con el <i>espíritu</i> de cada época, etc.						
Nº	Afirmación 1	Afirmación 2	Afirmación 3				
I-12	Las Facultades de BBAA y de Educación, en general, sí valoran la contribución de la EAV en el desarrollo del conocimiento, actitudes y valores del alumnado	Las Facultades de BBAA y de Educación, en general, sí valoran la EAV porque conocen su contribución tanto al desarrollo integral como al de la sensibilidad estética y artística	Las Facultades de BBAA y de Educación, en general, no se plantean una renovación ni una reflexión crítica sobre la Educación Artística y Visual				
BLOQUE II. Cuestiones referidas a las concepciones de "artista" y creatividad, y su influencia en la educación artística							
Nº	Cuestión		1	2	3	4	5
II-1	La creatividad no se puede enseñar, pues es una capacidad innata. En el aula, a lo sumo, se puede enseñar a mejorar la observación y la expresión a través del dibujo.						
II-2	El artista es un profesional de la imagen que domina unas técnicas y procedimientos de representación, éstos se pueden enseñar y aprender en las Instituciones adecuadas.						

*Se ha utilizado esta expresión genérica, pues es más amplia y engloba a otras denominaciones y términos menos conocidos. En su momento mencionaremos específicamente a la Educación Plástica y Visual, EPV

II-3	Cualquier persona puede practicar una actividad artística con un nivel aceptable si empeña el conocimiento, la voluntad y el interés necesario					
II-4	Las capacidades artísticas son innatas, pero también son, hasta cierto grado, enseñables con metodologías apropiadas					
II-5	En general, la concepción de <i>artista</i> en la actualidad es la continuidad de la que se desarrolló en el s. XIX, en el periodo del romanticismo, creando una imagen estereotipada de artista como una persona dotada naturalmente de unas capacidades creadoras singulares. En este sentido, algunos artistas recrean este mito, extendiendo y reforzando la idea del artista excepcional					
II-6	En el artista confluyen el artesano y el visionario, es decir, el artista es un especialista con imaginación. Todos somos potencialmente artistas pero la sociedad, desde que el sujeto nace, se encarga de bloquear esta capacidad general. Algunas personas, con voluntad inquebrantable, no renuncian a su libre expresión ni imaginación, ésta es en realidad la naturaleza del artista, no tanto su supuesta genialidad innata como su deseo irrenunciable					
II-7	El desarrollo de la creatividad pertenece a la materia de educación artística					
II-8	Se confunde a veces la creatividad con la expresividad					
II-9	Es difícil evaluar la creatividad....en realidad casi nadie evalúa la creatividad					
II-10	El aprendizaje de la creatividad no se puede llevar a cabo con el currículum oficial, centrado en objetivos que parecen pretender un conocimiento acrílico y reproductor antes que creador					
II-11	La creatividad implica necesariamente rupturas y desbordamientos de lo que se establece como "normal"					
II-12	Todo el alumnado es potencialmente creativo, se diferencia en grados					
II-13	Para desarrollar la creatividad es imprescindible un aprendizaje inicial que incluye la copia de modelos y la imitación de los grandes artistas					
BLOQUE III. Sobre el arte y la cultura						
Nº	Cuestión	1	2	3	4	5
III-1	La naturaleza del arte ha cambiado como consecuencia de muchos factores sociales y culturales. El impresionante desarrollo de las tecnologías de la creación, reproducción y difusión hasta el infinito de la imagen han generado la pérdida del "aura" de la obra de arte y la saturación icónica					
III-2	El arte ha perdido el aura, pero esto no implica que haya perdido capacidad de evocación y comunicación. El arte se ha convertido en un fenómeno de masas, en un espectáculo					
III-3	El arte, en general, ha cambiado su condición estética: su naturaleza sensorial ha perdido peso a favor de una concepción más racional y reflexiva (v. gr. instalaciones, performances, video-art, etc.) Por el mismo motivo, ha cambiado la manera de percibirlo y comprenderlo					
III-4	El arte, en general, se ha incorporado plenamente a la industria cultural y del entretenimiento. Se ha desacralizado, pero se ha hecho más accesible y comunicativo, se ha democratizado					
III-5	En el arte contemporáneo existe la dificultad de establecer unos criterios de valor y significatividad que permitan orientarse, darle sentido y valorarle. Estos criterios se construyen intersubjetivamente entre las partes implicadas: artistas, críticos, historiadores del arte e investigadores de estética					
III-6	El arte se ha des-artizado: ya no se reconoce una línea que separe claramente el arte contemporáneo del experimentalismo, de la somera representación, de la artesanía, del arte desmaterializado, del decorativismo, de la publicidad, del diseño, etc.					
III-7	El arte es importante pues favorece la ubicación en el mundo estético en que se vive, además aporta a las personas que conocen a los artistas y las tendencias cierto prestigio y distinción					
III-8	El arte y la cultura visual tienen la función de comprender el mundo, a los demás y a sí mismo. Contribuye a la interpretación cultural de la sociedad					
III-9	El conocimiento del arte es importante en sí mismo, pues favorece tanto el disfrute sensorial como la identificación de los diferentes estilos y artistas del mundo. Hoy no se puede ignorar el conocimiento de importantes artistas y sus obras					
III-10	El conocimiento del arte está permanentemente abierto a la crítica y al debate, a la reelaboración conceptual y la interpretación. Los cambios teóricos que definen el " <i>espíritu de la época</i> " se suelen trasladar, adaptándolos a su nivel, a los contenidos conceptuales de la ESO					

BLOQUE IV. Cuestiones relacionadas con la educación artística y la didáctica del arte						
Nº	Cuestión	1	2	3	4	5
IV-1	La denominación y los contenidos oficiales de la EPV han variado poco en las últimas décadas, pues no son necesarias ni una actualización de contenidos ni metodológica					
IV-2	La educación de la mirada debería incorporarse al currículum. Está muy relacionada con el desarrollo de experiencias estéticas, tales como la visita a museos, el visionado de películas, el análisis del paisaje urbano, la crítica artística y de publicidad, etc.					
IV-3	Posiblemente el currículum más acertado es el de <i>"educación en el arte"</i> , pues el arte tiene valor en sí mismo, siendo una de las creaciones de los seres humanos más elevadas que debe ser conocida, permitiendo así el desarrollo de la sensibilidad estética y el conocimiento de la historia del arte como parte fundamental de la historia de la humanidad					
IV-4	Estoy de acuerdo y aplico el enfoque de <i>"educación por el arte"</i> , que se concibe como el adecuado en una enseñanza universal, cuyo fin es el desarrollo integral de las personas (la autonomía, el conocimiento de la cultura, la creatividad, la comunicación y reflexión crítica, etc.) para lo cual el arte es una materia idónea					
IV-5	Hay demasiadas teorías sobre la educación del arte que, además, no son aplicables en la práctica, sin embargo lo que consiguen es crear una cierta confusión en el profesorado					
IV-6	La EPV es muy adecuada para desarrollar algunos temas mediante una metodología interdisciplinar					
IV-7	La naturaleza de la EPV es muy adecuada para aplicar una auténtica diversificación, abierta a todo el alumnado, adaptando los contenidos y los procedimientos a la especificidad de cada estudiante					
Nº	Afirmación 1	Afirmación 2		Afirmación 3		
IV-8	Se debería volver al currículum en el que la observación de formas a través del dibujo y la copia de modelos fueran los elementos principales. Así aprendieron los/las grandes artistas	El currículum actual sería más adecuado si se incorporan algunas mejoras parciales, añadiendo temas como fotografía digital, tratamiento digital de imágenes y eliminando temas como los de historia del arte y dibujo técnico		El currículum actual debería cambiarse casi por completo, tomando como centralidad la comprensión de la Cultura Visual, el desarrollo de experiencias estéticas y la expresión creativa en el marco de la cultura contemporánea.		

Considerando que el Guernica es una de las obras que más veces se presenta en los libros de texto de 3º y 4º ESO, desde tu práctica profesional habitual, lo abordas o lo abordarías...

IV-9	...explicándolo como ejemplo de expresión del genio creador de Picasso, por lo tanto, considerando sus elementos expresivos.	...explicándolo en sus aspectos simbólicos y socio-culturales, principalmente. Es una obra ideal para comprender el poder simbólico y transformador del arte	...explicándolo como obra emblemática del arte, por sus aspectos formales y estilísticos. Con el Guernica se comprende muy bien el cubismo
IV-10	Al igual que el arte y el pensamiento, la EPV debería estar inserta en el mundo, al cual pertenece, y <i>abordar las cuestiones propias de la época</i> desde la especificidad artística y visual. <i>"Arte para vivir"</i>	Al igual que la tendencia del <i>"Arte por el arte"</i> , la EPV debería centrarse en desarrollar la sensibilidad estética, la expresión creadora y el análisis artístico, reconociendo el arte como un producto específico de la cultura	Al igual que ha evolucionado el pensamiento y el arte, la EPV debería integrar diversos conocimientos de la visualidad y la cultura crítica contemporánea, centrándose en la experiencia visual y estética en sentido amplio: <i>"Arte para conocer"</i>

BLOQUE V. Algunas reflexiones autocríticas que circulan entre los docentes de EPV						
Nº	Cuestión	1	2	3	4	5
V-1	La clase de EPV, en la práctica, consiste fundamentalmente en la repetición de principios similares en todos los niveles de la ESO. En cierta medida, reproduce el sistema de enseñanza de la Universidad, pero con un nivel lógicamente menor, articuladas en torno a los procedimientos y técnicas artísticas.					
V-2	El profesorado de EPV está implicado en la investigación, el diseño y realización de propuestas referidas a los programas de educación artística					
V-3	Los debates profesionales que se generan en la mayoría de los grupos de trabajo o en los cursos de formación giran mayoritariamente en torno a la elaboración de actividades novedosas y originales					
V-4	La actividades de formación giran mayoritariamente en torno a la reflexión crítica del conocimiento artístico en la sociedad contemporánea, los nuevos enfoques de la educación del arte, etc.					
Hoja 4 de 5						
V-5	El rol profesional del profesorado de EPV es complejo en tanto debe incorporar conocimientos del ámbito artístico, como en los de la estética, la cultura, la pedagogía y la didáctica del arte.					
V-6	Posiblemente es necesaria una formación inicial del profesorado de EPV que integre armónicamente los conocimientos mencionados en la cuestión anterior para desarrollar una labor docente de calidad					

BLOQUE VI. Cuestiones referidas a la organización de la enseñanza						
Nº	Cuestión	1	2	3	4	5
VI-1	El currículum vigente es adecuado. Salvo en algunos aspectos, lo utilizo como una guía útil					
VI-2	El currículum vigente es inadecuado. Apenas aborda aspectos fundamentales como el dibujo, la expresividad pictórica o la creatividad en general, además incorpora temas que deberían abandonarse. Lo desarrollo en clase por imperativo legal					
VI-3	El currículum vigente es inadecuado. Se centra demasiado en aspectos formales y de dibujo técnico, y no aborda aspectos fundamentales como la comprensión de la cultura a través de las imágenes o la creación de mensajes visuales críticos. Apenas sigo el currículum					
VI-4	El enfoque más aceptado y predominante en nuestras prácticas profesionales es el racionalista-objetivista, fundamentado en lo académico, lo medible, lo canónico, etc.					
VI-5	La educación artística, si quiere estar al nivel de prestigio e influencia de otras asignaturas, debe asegurar una concepción objetivista frente a derivas que enfatizan más lo complejo, lo diverso, lo experimental, lo emocional...además esta última concepción es más difícil a la hora de evaluar					
VI-6	La concepción educativa mayoritaria ha impuesto un modelo de evaluación que es contraria, en algunos aspectos, a la naturaleza del arte y la cultura visual. Nuestra materia, además de evaluar la comprensión de contenidos culturales, debería avanzar en la evaluación de actitudes y evaluar proyectos (como investigaciones o experiencias) más que láminas realizadas conforme a un estilo					
VI-7	El conocimiento debe ser explicado, para no desorientar, como si fuera fijo y definitivo, como ocurre con las ciencias, evitando exponer diferentes interpretaciones de los mismos conceptos					
VI-8	Todas las personas disponemos de teorías implícitas, no conscientes, que utilizamos para interpretar y actuar en el mundo. En nuestra materia, las teorías implícitas de los alumnos condicionan la implicación personal y el desarrollo de algunas actividades, por ejemplo, la utilidad de la materia para su futuro (profesional) o que la creatividad y la imaginación es un don natural que unos tienen y otros no					
VI-9	El discurso del profesorado (en cuanto conjunto más o menos sistemático de pensamientos y actuaciones referidos por ejemplo al arte, la cultura, etc.) no tiene tanta influencia como algunos dicen. Hay tantos discursos académicos y culturales flotando en el ambiente, que la influencia del profesorado se pierde en esa inmensa selva de ecos discursivos					
VI-10	Las familias no valoran la Educación Plástica y Visual. Esto repercute negativamente en la motivación del alumnado y en la conciencia del profesorado, entre otros aspectos					

	BLOQUE VII. Su opinión sobre este cuestionario	Si	No
VII-1	<i>Crítica general a los cuestionarios:</i> Los cuestionarios, normalmente, sirven para muy poco: algunas personas contestan desde sus creencias subjetivas o supuestos tácticos (por ejemplo, ¿quién hace la encuesta y con qué fin?); por lo tanto, en cuanto algunas personas contesten parcialmente, se producen sesgos y los resultados ya no serán objetivos		
VII-2	Las cuestiones no están claras, son demasiado abstractas y difusas		
VII-3	El cuestionario se centra bien en aspectos más importantes de la materia, sean o no problemáticos		
VII-4	En general, están presentes todas las tendencias y enfoques, unas veces se muestran con cuestiones redactadas en forma negativa y otras en forma positiva para no privilegiar a ninguna		
VII-5	Se intuye el enfoque del autor, y aunque es muy difícil que no se note, debería hacer un esfuerzo para ser más descriptivo y menos implicado		
VII-6	El cuestionario es demasiado extenso		
VII-7	Algunas de la cuestiones están repetidas		
VII-8	Las conclusiones que se puedan sacar serán poco útiles para las prácticas profesionales en el aula		
VII-9	El cuestionario, sin pretenderlo, tiene un efecto inquietante: remueve por dentro		

PARA AMPLIAR Y MATIZAR RESPUESTAS DE LAS CUESTIONES ANTERIORES. ES NECESARIO INDICAR EL NÚMERO DE LA CUESTIÓN A LA QUE SE HACE REFERENCIA

Nº cuestión	Respuestas ampliadas. Reflexiones

NOTA: EL MODELO DE CUESTIONARIO APLICADO A LOS MAESTROS, MAESTRAS E INSPECTORES SE HA BASADO EN EL ELABORADO PARA LOS DOCENTES DE SECUNDARIA, PERO SE HAN ELIMINADO ALGUNOS ÍTEMS Y SE HA ADAPTADO EN PARTE LA REDACCIÓN DE ALGUNAS CUESTIONES; EN CONCRETO SE HAN ELIMINADO LOS SIGUIENTES ÍTEMS:

Nº BLOQUE	ÍTEMS ELIMINADOS
I	6, 8 y 10
II	2, 3, 5, 8 y 10
III	1 y 10
IV	5, 6, 7, y 10
V	3 y 5
VI	5, 6, 7, 8, 9 y 10
VII	2, 4, 5, 6, y 9

ANEXO C

ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA, DE MAESTROS/AS Y DE INSPECTORES

ESTRUCTURA, CODIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES/AS DE SECUNDARIA, MAESTROS/AS E INSPECTORES

LA AGRUPACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS

Hemos pretendido principalmente analizar el impacto de algunas teorías, comprobar la recepción de algunos conceptos, observar el grado de asunción u oposición consciente al currículum vigente y, también, comprobar la influencia de algunos términos que funcionan por prestigio externo, lo que provoca su deseabilidad social aparente, más allá de su asunción crítica y desarrollo en las prácticas profesionales, por ejemplo, el término Pensamiento Crítico o el desarrollo de la Creatividad. Recordamos que el cuestionario tiene una función exploratoria y no de constatación de tendencias.

A efectos de análisis inicial de la escala de Likert, en cada ítem se contabilizarán en un mismo grupo las dos respuestas de la franja inferior, es decir las designaciones 1 y 2, y, por otra parte, las respuestas situadas en el intervalo superior, es decir las designaciones 4 y 5

Referido sólo a los profesores de secundaria, se realizará un análisis de concordancia entre respuestas, así como la caracterización “en vertical”, de cada sujeto de análisis, estableciendo su representación general y su nivel de coherencia o unidad epistemológica. Con las maestras/ maestros e inspectores realizaremos sólo un análisis comparativo de conjunto.

También relacionado sólo con el cuestionario de los profesores de secundaria, nos parece interesante centrarse en los casos individuales que en cada ítem se desvían de las respuestas mayoritarias, analizando los posibles matices y construcciones didácticas, sociales y culturales que subyacen en la contestación concreta.



No se trata en modo alguno de catalogar a los sujetos participantes ni atribuir una valoración profesional ni otras forma de caracterización que no sean descriptivas, en función de sus respuestas señaladas; lo que se pretende es comprobar si los discursos muestran una cierta consistencia interna (en el propio discurso que se expresa) y una cierta coherencia externa entre lo que se dice respecto del currículum y lo que se hace en el aula.

En todos los cuestionarios hemos introducido algunas expresiones técnicas o específicas de las que se podría dudar de su interpretación correcta por parte de todos y todas las informantes; hemos optado por mantener aquellas que son comprensibles en el contexto de las redacciones concretas de cada ítem. Términos como “industrias del entretenimiento”, “alta cultura”, “educación en el arte” “educación por el arte”, “cultura visual” etc., se pueden entender en un campo semántico amplio, pero son interpretables en el contexto de las redacciones que hemos elaborado para el cuestionario, en caso de que algún informante pudiera tener dudas.

La identificación de las **preguntas de tipo M** (son aquellas en las que se ofrecen tres respuestas que son alternativas entre sí) se ha realizado mediante un sombreado en color naranja. Como en las cuestiones de tipo A se solicita a los participantes que elijan entre tres respuestas alternativas, no existe la posibilidad de concordancia intersubjetiva de tipo “De indefinición” o “De bloques” tal y como lo hemos definido para las otras cuestiones.

Hemos eliminado del análisis los ítems I-11, III-5, III-6 y III-10, pues no aportan información significativa y su redacción puede interpretarse de manera confusa.

Anexo C, Tabla 1

NOTACIÓN DE CÓDIGOS E INDICADORES EN LA TABLA			
		**Concordancia intersubjetiva :	- Alta, si hay 5 o más respuestas que se agrupan en la zona baja, en la zona alta o en la zona media.
			- De indefinición, si la concordancia de 5 o más respuestas se produce en la posición central, es decir el nivel 3, salvo las cuestiones de tipo A, estructuradas como tres respuestas de tipo alternativo.
			- De bloques, si hay dos bloques claramente definidos, en el que cada uno, al menos, tiene tres respuestas pertenecientes a la misma franja de puntuación, a la superior, a la central o a la inferior.
			- Dispersa, si se forman tres grupos con respuestas referidas a franjas diferentes, la alta la media y la baja. Considerando este criterio, pueden aparecer agrupaciones de 3, 3 y 2 respuestas o 4, 2 y 2.
Ámbitos	Algunos Condicionantes Subyacentes	<i>Campos temáticos</i>	- SVE Percepción del valor educativo y cultural que se da a la EA
			- SRP Rol profesional del profesor de Educación Plástica y Visual
			- SA Concepción del artista y su influencia en la EA
			- SFIP Formación inicial y permanente
	Sustratos Ontológicos y Epistemológicos	<i>Campos temáticos</i>	- EaA Concepción explícita sobre el arte, lo artístico y lo estético
			- ECO Concepción explícita del conocimiento
			- ECU Concepción explícita de la cultura
			- EEA Teorías referidas a la EA
	Articulación y coherencia del discurso	<i>Campo temático</i>	- AcD Articulación y coherencia del discurso
	Teorías y concepción del currículum de EA	<i>Campos temáticos</i>	- TCU Teorías sobre la educación y el currículum
			- TCO Recepción y valoración del currículum oficial de EPV
			- TCR Teorías explícitas sobre la creatividad y su desarrollo
			- TAC Tensión Academicismo vs Culturalismo
	Cambios social, cultural y educativo	<i>Campos temáticos</i>	- CSE Disposición para el cambio social, cultural y educativo desde el cambio curricular. Discurso crítico
	Desarrollo y prácticas de la EA	<i>Campos temáticos</i>	- DAC Desarrollo del currículum de EPV
+ Especificidad personal en la respuesta		Respuesta personal que no coincide con las respuestas de la mayoría. Puede implicar una construcción teórica específica del sujeto que podría tener algún interés si mantiene su concepción en los ítems análogos o complementarios.	
Diferenciación de las cuestiones de tipo M		<p>Las cuestiones que denominamos de tipo M son aquellas en las que se elige entre tres respuestas de tipo alternativo. Se identifican con una M asociada a la numeración general del ítem y con un sombreado de color naranja en la fila correspondiente de la tabla.</p> <p>La indicación de las respuestas se realizará en la tabla con letras en lugar de números, para resaltar más la diferencia con los ítems de la escala de Likert. Así, indicaremos en la celda correspondiente una A si han respondido señalando la afirmación 1, una B si han indicado la afirmación 2 y una C si han elegido la respuesta 3.</p>	
			
		Las casillas en las que se muestra el recuadro de la respuesta específica de un ítem de color azul, indica que el profesor ha ampliado su respuesta al final, en la parte del cuestionario abierta, en la cual se puede profundizar, aclarar o matizar su decisión.	

LA DOBLE ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO. RELACIONES INTERNAS ENTRE CONCEPCIONES

El cuestionario, en cuanto a su organización, presenta dos estructuras diferentes, por una parte, una organización de ítems que podríamos denominar externa, establecida por contenidos temáticos generales, con el fin de crear campos contextuales donde ubicar las respuestas de los informantes, evitando así ambigüedades y cambios continuos de ámbitos en los que se solicitan respuestas, lo que produciría una cierta confusión. Esta agrupación de cuestiones las denominamos en el cuestionario *bloques*, y tienen títulos del tipo “Algunas reflexiones autocríticas que circulan entre los enseñantes de educación artística” o “Arte, conocimiento y sociedad”. Esta estructura la tratamos sobre todo en el capítulo de metodología, en el momento de afrontar su diseño.

Por otra parte, el cuestionario presenta una estructura interna que nos interesa para abordar su interpretación y es en lo que vamos a desarrollar ahora. Las cuestiones, si presentan una redacción extensa y compleja, pueden relacionarse con temáticas dispares y pertenecer, a la vez, a campos conceptuales distintos, por lo tanto, su interpretación es susceptible de desarrollarse desde perspectivas diferentes. Pensemos, por ejemplo, en la expresión “educación en el arte”, dependiendo del contexto conceptual donde se encuentre y de los objetivos interpretativos desde los que la analicemos, puede aportar información en diferentes niveles representacionales, así, podríamos establecer las bases teóricas de un profesor, la comprensión que plasma en sus discursos otro profesor sobre el rol profesional o la aceptación o rechazo que proyecta otro docente la educación artística en las enseñanzas regladas y obligatorias, entre otras muchas posibilidades de uso e interpretación de la expresión a la que aludimos.

Además, hemos introducido cuestiones de control, tanto de continuidad como de oposición, que nos informan de la congruencia de las respuestas, del grado de desarrollo y consistencia de algunas representaciones teóricas, y de los posibles errores de diseño del cuestionario.

Nos interesa, por lo tanto, establecer conexiones internas y miradas complejas sobre determinados conceptos y expresiones, para penetrar en las representaciones de los participantes y generar estructuras análogas a mapas conceptuales de los informantes, que plasmarían una especie de imagen de su discurso como docente.

Para desarrollar las relaciones internas entre conceptos desde nuestros objetivos de investigación, hemos desarrollado una tabla en la que se presentan asociados los conceptos que analizamos, para así establecer redes conceptuales que son las que conforman, en definitiva, las representaciones teóricas y discursos externos, los cuales, a su vez, dan pistas, sólo pistas, de las prácticas en el aula.

Esta estructura para el estudio de las relaciones internas entre conceptos, la aplicaremos sólo a los cuestionarios del profesorado de secundaria, pues es el grupo en el que nos interesa establecer sus representaciones en sentido amplio, las más visibles y las menos evidentes. Los otros grupos nos interesan de diferente manera, en tanto pertenecen al entramado social que contribuye a la extensión y consolidación de determinados enfoques y representaciones sobre la educación artística, pero no se relacionan directamente con el currículo de la EA de secundaria.

Anexo C, Tabla 2. Estructura y relaciones internas entre los ítems del cuestionario

Ámbito	Campo temático	Ítems específicos del campo	Relacionados indirectamente (causa-efecto,...)	Ítems relacionados de manera compleja con el campo	Tipo de relación entre cuestiones			
					De control	Grupos relacionados (i por oposición)	De control por oposición	Compleja*
Algunos condicionantes subyacentes	SRP	V-5	IV-7 V-2	II-11, V-3, V-6, VI-9, VI-10		(V-5/V-6)		II-1, IV-7, VI-5
	SA	II-2, II-5 II-6	II-3 II-4	II-1, II-13 IV-8	(II-3/II-5)	(II-3/II-6)		II-13
	SVE	I-1, I-2 I-12	VI-10, I-8	I-6 III-1	(I-1/VI-10)	(I-1/I-2/I-8)		I-6 III-1
	SFIP	V-4 V-6	V-3	I-12(A,B,C) II-13, V-5				I-12 (A, B,C)
Bases ontológicas y epistemológicas	EaA	I-6, I-8, III-1, III-2, III-3, III-4, III-7, III-8,	IV-4	II-11 III-9 IV-10		(III-7/III-9)		III-1, III-2 III-3, III-4 IV-10
	ECO	III-9, IV-5, IV-6 VI-4, VI-5 VI-7	I-10, IV-10C V-5, VI-8	IV-10, VI-7	(I-5/VI-7)	(I-10/IV-10A)		VI-5 IV-6
	ECU	I-3, IV-2 IV-8C IV-10C VI-3	I-5, III-4	I-8, III-8, IV-10A, IV-10B	(I-3/III-8) (I-3/VI-3) (IV-10C/VI-3)	I-3/IV-8C	(I-3/I-4) (I-4/VI-3)	I-8 (IV-10A/IV-10B)
	EEA	I-10, II-7, II-13, IV-3 IV-4, VI-6	II-10, III-8 III-9, IV-1 IV-5, IV-8 IV-9	IV-2, IV-10 VI-4, VI-5 VI-7	(VI-4/VI-5)	(IV-5/VI-9) (V-5/V-6)	(I-3/I-5) (IV-2/IV-8A)	(IV-3/IV-4) VI-6

* Los datos de esta columna se consideran sólo en caso de que los profesores de secundaria participantes hayan contestado en la parte abierta del cuestionario.

(cont. Tabla 2)

Ámbito	Campo temático	Ítems específicos del campo	Relacionados indirectamente (causa-efecto, ...)	Ítems relacionados de manera compleja con el campo	Tipo de relación entre cuestiones				
					De control	Grupos relacionados (i por oposición)	De control por oposición	Compleja*	
Articulación del discurso	AcD	Culturalista (I-3/III-8/IV-4/IV-6/IV-8C/IV-10A/VI-3/VI-6)							
		Academicista/Disiplinar (I-5/I-10/III-7/IV-3/IV-8A/IV-9C/IV-10B/VI-1/VI-4/VI-7)							
		Ecléctico (I-8/II-2/III-8/III-9/IV-2/IV-3/IV-10B/V-2/VI-2/VI-8/VI-9)							
Concepción del currículum	TCU	IV-1, IV-8 (A,B,C) V-1, VI-4, VI-5, VI-6	VI-8 II-9	IV-2, IV-6, IV-7	(IV-8A/VI-2)	(IV-8C/VI-3) (II-9/VI-6)	(I-5/VI-3) (IV-1/IV-8C) (IV-2/V-1) (VI-1/IV-2) (VI-3/VI-4)	IV-2 IV-6 IV-7 VI-6	
	TCO	VI-1 VI-2 VI-3 II-10	II-11 III-9	II-10, IV-3, IV-4, IV-8A, IV-8B, IV-8C	(II-10/IV-4/IV-8B/IV-8C)	(IV-8A/VI-2) (IV-8C/VI-3)	(I-2/IV-1) (IV-1/IV-2) (VI-1/VI-2) (VI-1/VI-3)	(IV-3/IV-4)	
	TCR	II-1, II-7, II-8, II-9, II-10, II-1, II-12, II-13	II-3	II-4 II-5 II-6		(II-1/II-4) (II-3/II-4) (II-5/II-6) (II-10/II-11)	(II-1/II-6) (II-1/II-12)	II-8 II-9 II-11 II-13	
	TAC	I-3, I-5, V-1, VI-4, VI-5	III-8, IV-8C, IV-9B, IV-9C	III-9, IV-2, IV-9B, IV-10	(I-3/IV-4/III-8/IV-9B)	(I-3/IV-8C/VI-3) (IV-2/IV-10A)	(I-3/I-4) (I-10/IV-8C)	(IV-2/IV-8C)	
Cambios social, cultural y educativo	CSE	IV-2 VI-3 VI-6	I-5 II-11 III-4 IV-1 IV-9B	VI-9	(IV-9B/IV-10C/VI-3) (I-2/VI-3)	(I-8/III-4)	IV-9B/VI-5 (I-5/VI-3)	(IV-10A,B,C)	
Desarrollo del currículum EPV	DAC	IV-1 IV-9 V-1 VI-1	I-10 VI-3 VI-4	I-11 IV-2				(I-6) (III-3) (III-4) (IV-10)	

* Los datos de esta columna se consideran sólo en caso de que los participantes hayan contestado en la parte abierta del cuestionario.

ANEXO C, TABLA 3. RESUMEN CON LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES/AS PARTICIPANTES-ARTE CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD

Nº	Tipo	Identificador temático del ítem	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PBA	** Concordancia intersubjetiva	*** Ambito/ Código
RESPUESTAS REFERIDAS AL BLOQUE I : Arte, conocimiento y sociedad												
I-1		Valoración social de la EA y su negativa influencia en la enseñanza y en el aprendizaje	4	3	+	4	5	5	5	4	5	Alta PV
I-2		Escasa consideración de la EA por las instituciones educativas	4	5	4	5	5	5	4	5	Alta PV	
I-3		Necesidad de cambio de la E. A. hacia la Cultura Visual	4	5	5	4	5	4	5	5	Alta CSE, OE	
I-5		Preferencia por el conocimiento académico y canónico	2	1	3	3	1	3	3	4	+	De bloques C, OE
I-6		Aceptación social del conocimiento académico y resistencia a aceptar el arte contemporáneo	4	4	4	4	5	3	4	2	+	Alta PV
I-8		Aceptación del arte como espectáculo en el contexto cultural de masas	3	4	5	5	5	3	3	4	Alta PV	
I-10		Es preferible no incorporar del arte contemporáneo en el aula	1	1	3	4	+	1	3	1	De bloques A, CC, OE	
I-12	M	Contenidos didácticos de la EA en las facultades BBAA	C	C	C	C	C	A	+	B	+	C Alta RP, CV

Significado de los indicadores de la tabla

+ Especificidad personal en la respuesta	Respuesta personal que no coincide con las respuestas de la mayoría. Puede implicar una construcción teórica específica del sujeto que podría tener algún interés si mantiene su concepción en los ítems análogos o complementarios.
Diferenciación de las cuestiones de tipo M	Las cuestiones que denominamos de tipo M son aquellas en las que se elige entre tres respuestas de tipo alternativo. Se identifican con una M asociada a la numeración general del ítem y con un sombreado de color naranja en la fila correspondiente de la tabla. La indicación de las respuestas se realizará en la tabla con letras, en lugar de números, para resaltar más la diferencia con los ítems de la escala de Likert. Así, indicaremos en la celda correspondiente una A si han respondido señalando la afirmación 1, una B si han indicado la afirmación 2 y una C si han elegido la respuesta 3.
3	Las casillas en las que se muestra el recuadro de color azul indican que el profesor ha ampliado su respuesta al final, en la parte del cuestionario abierta, en la cual se puede profundizar, aclarar o matizar su decisión.

ANEXO C, TABLA 4. RESUMEN CON LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES/AS PARTICIPANTES: SOBRE LA NOCIÓN DE ARTISTA Y SOBRE LA CREATIVIDAD

Nº	Tipo	Identificador temático del ítem	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PBA	** Concordancia intersubjetiva	*** Ámbito/ Código
RESPUESTAS REFERIDAS AL BLOQUE II : Influencia del concepto de artista y de creatividad en la educación artística												
II-1		Naturaleza innata de la creatividad, ésta no se puede enseñar	1	1	2	4 +	3	3	2	1	Alta	CR
II-2		Consideración del artista como técnico/artesano	3	4	4	4	3	3	4	1 +	De bloques	AA
II-3		Todos pueden ser artistas con una adecuada enseñanza	4	5	2	4	5	5	4	2 +	Alta	AA, RP
II-4		La creatividad es innata pero también se puede aprender	4	5	5	5	5	5	4	4	Alta	CR
II-5		Mitificación del artista desde el romanticismo	4	4	3	4	3 +	5	4	5	Alta	AA
II-6		El artista como ser imaginativo y voluntarioso	3	5	4	5	5	4	3	2 +	Alta	AA
II-7		Vinculación del desarrollo de la creatividad con la E.P.V.	1	3	3	3	1	4	4	4	Dispersa	CR
II-8		Confusión entre creatividad y expresividad	4	4	5	3	5	4	4	5	Alta	CR
II-9		Se observa cierta dificultad de evaluar la creatividad	2	1	5	3	1	3	4	2	Dispersa	CR
II-10		El currículum oficial dificulta el tratamiento de la creatividad	3	3	5	2	3	4	5	1	Dispersa	CR, CC
II-11		La creatividad rompe y desborda la normalidad	3	5	5	2	4	2	4	2	De bloques	CR
II-12		Todo el alumnado es potencialmente creativo, se diferencia en grados	5	5	4	4	1 +	4	3	1 +	Alta	CR
II-13		El aprendizaje de la creatividad necesita en parte imitar modelos de artistas consagrados	1	1	3	3	1	2	3	3	De bloques	CR

Significado de los indicadores de la tabla

+ Especificidad personal en la respuesta	Respuesta personal que no coincide con las respuestas de la mayoría. Puede implicar una construcción teórica específica del sujeto que podría tener algún interés si mantiene su concepción en los ítems análogos o complementarios.
3	Las casillas en las que se muestra el recuadro de color azul indican que el profesor ha ampliado su respuesta al final, en la parte del cuestionario abierta, en la cual se puede profundizar, aclarar o matizar su decisión.

ANEXO C, TABLA 5. RESUMEN CON LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES/AS PARTICIPANTES: SOBRE ARTE Y CULTURA

Nº	Tipo	Identificador temático del ítem	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PBA	** Concordancia intersubjetiva	*** Ambito/ Código
RESPUESTAS REFERIDAS AL BLOQUE III : Sobre el arte y la cultura												
III-1		El arte ha perdido su aura por factores sociales y culturales	3	3	2	5	2	3	4	3	Dispersa	A
III-2		El arte pierde aura pero mantiene capacidad evocadora	4	3 +	4	4	4	3 +	4	4	Alta	A
III-3		Transformación estética del arte hacia lo conceptual	5	5	4	4	1 +	3	4	1 +	Alta	A
III-4		El arte se ha desacralizado pero a la vez se ha democratizado	3	4	4	4	1 +	4	4	1 +	Alta	A
III-7		El conocimiento del arte aporta distinción y prestigio	3	3	4	4	3	4	4	2 +	Dispersa	A
III-8		Aportación del arte al conocimiento de la sociedad actual	5	5	5	4	5	5	4	4	Alta	A, C
III-9		Importancia del conocimiento artístico en sí mismo	3	5 +	5	5	5	5	4	4	Alta	A, C, CU

Significado de los indicadores de la tabla

+ Especificidad personal en la respuesta	Respuesta personal que no coincide con las respuestas de la mayoría. Puede implicar una construcción teórica específica del sujeto que podría tener algún interés si mantiene su concepción en los ítems análogos o complementarios.
3	Las casillas en las que se muestra el recuadro de color azul indican que el profesor ha ampliado su respuesta al final, en la parte del cuestionario abierta, en la cual se puede profundizar, aclarar o matizar su decisión.

ANEXO C, TABLA 6. RESUMEN CON LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES/AS PARTICIPANTES: EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA

Nº	Tipo	Identificador temático del ítem	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PBA	** Concordancia intersubjetiva	*** Ambito/ Código
RESPUESTAS REFERIDAS AL BLOQUE IV : Educación artística y didáctica del arte												
IV-1		No hay necesidad de actualización curricular de la EPV	1	1	3	2	1	4	+	1	Alta	CC, OE, TP
IV-2		Incorporación de la educación de la mirada desde la CV	5	5	3	5	1	+	4	4	Alta	CV, CC, OE
IV-3		Interés del curriculum de "educación en el arte"	5	5	5	4	1	3	4	2	Alta	CC
IV-4		Interés del curriculum de "educación por el arte"	5	5	5	5	1	+	4	2	Alta	CC
IV-5		Existen demasiadas teorías sobre educación artística	3		2	3	3	2	3	5	Dispersa	CC
IV-6		Interés de la enseñanza interdisciplinar de la EPV	5	5	4	5	3	+	5	5	Alta	CC, OE
IV-7		La EPV es muy adecuada para la diversificación	5	5	5	5	5	3	+	4	Alta	CC
IV-8	M	Enfoque de los contenidos y métodos del curriculum	C	C		C	C	B	+	A	Alta	CC
IV-9	M	Forma de abordar el tratamiento del Guernica en clase	B	B	B	B	B	A	A	B	Alta	CC, CV, TP
IV-10	M	Orientación epistemológica del curriculum de EPV	C	A		C	C	B	B	C	Dispersa	OE

Significado de los indicadores de la tabla

+ Especificidad personal en la respuesta	Respuesta personal que no coincide con las respuestas de la mayoría. Puede implicar una construcción teórica específica del sujeto que podría tener algún interés si mantiene su concepción en los ítems análogos o complementarios.
Diferenciación de las cuestiones de tipo M	Las cuestiones que denominamos de tipo M son aquellas en las que se elige entre tres respuestas de tipo alternativo. Se identifican con una M asociada a la numeración general del ítem y con un sombreado de color naranja en la fila correspondiente de la tabla. La indicación de las respuestas se realizará en la tabla con letras, en lugar de números, para resaltar más la diferencia con los ítems de la escala de Likert. Así, indicaremos en la celda correspondiente una A si han respondido señalando la afirmación 1, una B si han indicado la afirmación 2 y una C si han elegido la respuesta 3.
3	Las casillas en las que se muestra el recuadro de color azul indican que el profesor ha ampliado su respuesta al final, en la parte del cuestionario abierta , en la cual se puede profundizar, aclarar o matizar su decisión.

ANEXO C, TABLA 7. RESUMEN CON LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES/AS PARTICIPANTES: PERCEPCIÓN DEL ROL PROFESIONAL

Nº	Tipo	Identificador temático del ítem	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PBA	** Concordancia intersubjetiva	*** Ambito/ Código
RESPUESTAS REFERIDAS AL BLOQUE V : Percepción del rol profesional y de la materia												
V-1		Las clases se centran en la enseñanza de técnicas y procedimientos artísticos	2	2	4	4	5	3	3	2	Dispersa	CC, A, C, TP
V-2		El profesorado está implicado en el diseño curricular	4	+	3	2	3	3	3	1	De indefinición	RP, TP
V-3		La reflexión profesional se centra en la elaboración de actividades para el aula	4	4	2	4	3	3	3	1	Dispersa	RP, TP
V-4		La formación profesional se centra en la actualización e innovación didáctica de la educación artística	4	+	2	2	3	1	3	3	De bloques	RP, TP
V-5		El rol profesional es complejo pues abarca muchos tipos de conocimientos diferentes (arte, didáctica, estética...)	5	5	4	4	5	3	2	+	Alta	RP, TP
V-6		Es conveniente cambios en la formación inicial incorporando los conocimientos anteriores	4	5	5	5	5	3	+	+	Alta	RP

Significado de los indicadores de la tabla

+ E especificidad personal en la respuesta	Respuesta personal que no coincide con las respuestas de la mayoría. Puede implicar una construcción teórica específica del sujeto que podría tener algún interés si mantiene su concepción en los ítems análogos o complementarios.
3	Las casillas en las que se muestra el recuadro de color azul indican que el profesor ha ampliado su respuesta al final, en la parte del cuestionario abierta , en la cual se puede profundizar, aclarar o matizar su decisión.

ANEXO C, TABLA 8. RESUMEN CON LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES/AS PARTICIPANTES: ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Nº	Tipo	Identificador temático del ítem	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PBA	** Concordancia intersubjetiva	*** Ámbito/ Código
RESPUESTAS REFERIDAS AL BLOQUE VI : Organización de la enseñanza												
VI-1		El currículum vigente es, en general, adecuado. Le sigo	2	3	3	4	1	3	3	5	Dispersa	CO, CC
VI-2		El currículum actual es inadecuado pero le utilizo	3	4	3	1	3	3	4		Dispersa	CO, CC
VI-3		El currículum actual es inadecuado y no le uso	3	4 +	3	1	3	3	3		De indefinición	CO, CC
VI-4		El enfoque más aceptado es el académicista	3	2	2	3	1	4	2	1	Alta	CC, A, C
VI-5		Debe evitarse el enfoque complejo, abierto, etc.	1	2	3	3	1	4	3	4	Dispersa	C, CC, CSE
VI-6		En la EPV debe evitarse el modelo de evaluación imperante para evaluar actitudes y proyectos	5	5	5	3	3	4	3	4	Alta	CC, RP
VI-7		Los contenidos deben ser explicados como en ciencias	1	1	4	3	5	4	3	2	De Bloques	C, OE
VI-8		Las teorías implícitas de los alumnos sobre el arte condiciona su aprendizaje	3	2 +	4	4	3	3	3	4	De Bloques	C
VI-9		El discurso cultural del profesor no influye en los alumnos	2	2	4	4	1	3	3	5	De bloques	RP, CC
VI-10		Las familias no valoran la EPV y esto repercute negativamente	4	3	5	5	5	5	3	4	Alta	PV

Significado de los indicadores de la tabla

+ Especificidad personal en la respuesta	Respuesta personal que no coincide con las respuestas de la mayoría. Puede implicar una construcción teórica específica del sujeto que podría tener algún interés si mantiene su concepción en los ítems análogos o complementarios.
3	Las casillas en las que se muestra el recuadro de color azul indican que el profesor ha ampliado su respuesta al final, en la parte del cuestionario abierta, en la cual se puede profundizar, aclarar o matizar su decisión.

ANEXO C, TABLA 9. RESUMEN CON LAS RESPUESTAS DE LOS PROFESORES/AS PARTICIPANTES: OPINIÓN SOBRE EL CUESTIONARIO

Nº	Tipo	Identificador temático del ítem	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7	PBA	** Concordancia intersubjetiva	*** Ambito
RESPUESTAS REFERIDAS AL BLOQUE VII : Opinión sobre el cuestionario												
VII-1		Los cuestionarios sirven para muy poco	S				S	N	S	S	Dispersa/Baja	
VII-2		Las cuestiones no están claras	N			N	N	N	S	N	Alta	
VII-3		Se centra bien en los aspectos interesantes de la EPV	S	S	S	N	N	S	S	N	Media	
VII-4		Están presentes todos los enfoques	S	S	S	S	S	S	S	S	Alta	
VII-5		Se intuye el enfoque del autor	S	N	S	S	S	N	N	N	De bloques	
VII-6		Es demasiado extenso	N	N	S	S	N	N	N	N	Alta	
VII-7		Algunas cuestiones están repetidas	S	S	N	S	N	N	N	N	Media	
VII-8		Conclusiones con poca utilidad para la práctica	N	N		N	N	N	N	N	Alta	
VII-9		Efecto inquietante del cuestionario	S	S	S	S	S	N	N	S	Alta	

Significado de los indicadores de la tabla

+ Especificidad personal en la respuesta	Respuesta personal que no coincide con las respuestas de la mayoría. Puede implicar una construcción teórica específica del sujeto que podría tener algún interés si mantiene su concepción en los ítems análogos o complementarios.
3	Las casillas en las que se muestra el recuadro de color azul indican que el profesor ha ampliado su respuesta al final, en la parte del cuestionario abierta, en la cual se puede profundizar, aclarar o matizar su decisión.

ORGANIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS

REFLEXIONES PREVIAS

El análisis que pretendemos llevar a cabo con las respuestas de los maestros no pretende la predicción de conductas o situaciones, ni de describir tendencias educativas en sus prácticas de educación artística, por lo tanto no se apoyará en un análisis de naturaleza cuantitativa. Tratamos, y esto es importante para nuestra investigación, de averiguar las representaciones que del arte y la educación artística circulan entre maestros y maestras, que serán lógicamente múltiples y diversas, pero con elementos comunes que finalmente constituirán discursos de los que se apropian los sujetos que participan y que se relacionan en el sistema educativo, asimilando y, en su caso, reproduciendo concepciones sobre el arte y la cultura visual.

El currículum de la educación primaria es, lógicamente, diferente al currículum de educación secundaria, ahora bien, lo que deberían ser diferencias de complejidad de los conocimientos, del lenguaje y de las estrategias didácticas, se muestran en realidad, en bastantes casos, como diferencias fundamentales, como si se tratara de ámbitos diferentes: en primaria es frecuente que el alumnado se dedique a rellenar “fichas” con colores o a realizar manualidades sin una orientación significativa (ver anexos de páginas 556 y 563) , y en secundaria a pintar círculos cromáticos, a dibujar trazados lineales aplicando principios geométricos abstractos o a obtener vistas de piezas industriales. Esta descripción, quizás algo agudizada para que se evidencie la discontinuidad, muestra una falta de coherencia didáctica, imprescindible para que los aprendizajes tengan sentido educativo y cultural.

Esta no es la razón que más pesa en el establecimiento de roles profesionales diferentes en las respectivas etapas, pero nos interesa especialmente en cuanto que el desarrollo del currículum en la primaria colabora en la construcción de representaciones implícitas sobre el arte y la cultura visual, que, nos tememos, en la mayoría de los casos logran que se consolide una idea constreñida, cerrada y culturalmente conservadora de la creación grafo-plástica, de la estética y de la cultura visual en general, que posteriormente son difíciles de modificar.

No es nuestra voluntad evidenciar concepciones que creemos erráticas o anquilosadas, la gran mayoría de los maestros y las maestras no se han formado específicamente en la didáctica de la educación artística. Sin embargo, estamos convencidos de que las prácticas (y las teorías implícitas) de los docentes constituyen representaciones social e históricamente construidas, aunque no determinadas, pues el currículum es un espacio conflictivo y en movimiento, por lo tanto rechazamos una visión maniquea y reduccionista, en la que una mayoría de docentes se perciben como víctimas de un sistema superado, como culpables sin consciencia o como escapistas ante el compromiso.

Buscamos discursos y representaciones referidas a distintos ámbitos del currículum y de la actividad docente respecto a la educación artística, así analizaremos las respuestas de manera global y por contraste entre los maestros y maestras que han respondido al cuestionario.

Como indicamos en el capítulo de metodología al explicar la elaboración del cuestionario, he adaptado el cuestionario de los profesores de secundaria a las características del contexto y de la cultura profesional de maestros y maestras, aunque manteniendo algunas cuestiones referidas a la crítica del arte contemporáneo y a la industria cultural, pues así conoceremos una parte, aunque sea mínima, del discurso crítico de los docentes y su recepción del arte como objeto y como sistema cultural contemporáneo. Además, la influencia del arte y de la industria del entretenimiento a través de la imagen, es notable en los niños y niñas.

También hemos mantenido algunas expresiones que, aunque se emplean en ámbitos reducidos del lenguaje didáctico, son suficientemente descriptivas en sí mismas y se comprende su sentido general, tal es el caso de términos y giros como “expresividad” “educación en el arte”, “educación por el arte”, “alta cultura”, “espectacularización del arte”, “industrias del entretenimiento” o “cultura visual”.

He eliminado del análisis, *a posteriori*, algunos ítems que no aportan una información sustancial para la investigación que llevamos a cabo. Los que analizamos quedan indicados en la tabla VIII



ANEXO C TABLA 10. RESUMEN CON LAS RESPUESTAS DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS

Nº	Tipo	Identificador temático del ítem	M1	M2	M3	M4
RESPUESTAS						
I-1		Valoración social de la EA y su posible influencia negativ para la enseñanza y el aprendizaje	4	5	4	5
I-2		Escasa consideración de la EA por las Instituciones educativas	3	4	4	5
I-3		La EA debe cambiar para enseñar a conocer el mundo a partir de la cultura visual				
I-5		Valoración del conocimiento académico	1	4	1	2
I-11		En Primaria, además de la expresividad debería tratarse lo simbólico en las imágenes, el entorno visual y la espacialidad	5	4	5	4
I-12	M	Contenidos didácticos de la EA en las Facultades de Educación y F. del P.	--	--	C	C
II-1		La creatividad no se puede enseñar, es una capacidad innata	1	1	1	1
II-4		La capacidad artística es innata pero enseñable	4	4	2	4
II-6		En la sociedad actual es fundamental el aprendizaje de la creatividad y el pensamiento crítico, aspectos que en la EPV son centrales	4	5	5	5
II-7		El desarrollo de la creatividad pertenece al ámbito del área artística	3	3	2	2
II-9		Es difícil evaluar la creatividad	4	4	4	4
II-11		La creatividad implica rupturas y desbordamientos	4	4	--	2
II-13		La creatividad se enseña representando modelos	2	5	2	4
III-2		La desacralización del arte ha conseguido una desvalorización de su enseñanza	--	4	1	4
III-3		La enseñanza de la expresión artística en primaria ya no es tan importante	1	1	1	1
III-4		La enseñanza de la expresión artística es importante en primaria	5	3	5	4
III-5		Es importante el currículum oculto visual en el alumnado de Primaria	4	3	5	4
III-6		Influencia de los maestros en el desarrollo de la sensibilidad estética	3	2	1	4
III-7		El arte que deben aprender a valorar los niños y niñas de Infantil y Primaria es el aceptado como canónico, perteneciente a la tradición clásica y universal	2	2	1	1
III-8		Las concepciones culturales de los profesores las transmitimos en el aula	4	5	5	4
III-9		La industria del entretenimiento se ha adueñado de la cultura e influye en la E.	3	5	4	4
IV-1		No es necesario una actualización curricular del área	--	2	1	4
IV-2		Es preciso proporcionar experiencias estéticas como visitas a los museos, visionado de películas, publicidad, análisis del paisaje etc.	5	4	3	5
IV-3		Es acertada una "educación en el arte"	3	3	2	4
IV-4		Es adecuada una "educación por el arte"	5	1	4	5
IV-8	M	Centralidad de la EA: en la producción, en el uso de TIC's o en la C. Visual	--	C	C	C
IV-9		Discurso curricular de la EA: expresionista, crítico o formalista	B	B	B	B
V-1		La clase de Plástica es reiterativa	2	4	4	3
V-2		Los maestros y maestras de Plástica están implicados en proyectos de innovación, de debate curricular o de programas de desarrollo de la creatividad	3	2	2	3
V-4		El enfoque predominante en nuestras prácticas es el academicista y canónico	-	4	2	2
V-6		Es necesaria una formación inicial del profesorado en EA	5	5	5	5

Continuación de la tabla 10

N°	Tipo	Identificador temático del ítem	M1	M2	M3	M4
RESPUESTAS						
VI-1		El currículum vigente es adecuado	--	3	2	4
VI-2		El currículum vigente es inadecuado pero lo sigo	--	3	2	2
VI-3		El currículum vigente es inadecuado y no lo sigo	--	4	4	4
VI-4		El enfoque predominante es nuestras prácticas es el academicista y canónico	--	4	1	3
VII-1		Los cuestionarios sirven para muy poco	Sí	No	No	No
VII-3		El cuestionario se centra bien en los aspectos importantes de la materia	*	Sí	Sí	Sí
VII-8		El cuestionario tiene un efecto inquietante: remueve por dentro	Sí	Sí	Sí	Sí

Significados de los indicadores de la tabla

Diferenciación de las cuestiones de tipo 	Los ítems de tipo M son aquellos en los que se elige entre tres respuestas de tipo alternativo. Una explicación más detallada en la Introducción
	Las casillas en las que se muestra el recuadro de color azul indican que el profesor ha ampliado su respuesta al final, en la parte del cuestionario abierta

REFLEXIONES PREVIAS. CONDICIONES Y ENFOQUES.

Al solicitar las respuestas al cuestionario de los inspectores de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, pretendo aproximarme a sus representaciones sociales y culturales referidas a la educación artística, mostradas a partir del posicionamiento respecto de los principales conceptos y rasgos que dirigen los fines y la orientación ontológica y epistemológica de la educación artística. La Inspección Educativa constituye un grupo profesional ubicado funcional e ideológicamente en el corazón de la Administración. Decimos ideológicamente en el sentido de que participan, se quiera o no, de la ideología burocrática en tanto instrumento, cuya función principal se centra no tanto en la información, dinamización o negociación en el desarrollo de proyectos educativos, como en el cumplimiento estricto de las normas y convenciones educativas.

Posiblemente su influencia directa en el aula es escasa, sin embargo, su poder simbólico es más amplio del que se le suele conceder, pues son en muchas ocasiones los jueces que aprueban o rechazan enfoques educativos y prácticas escolares. Constituyen una pieza que puede condicionar de manera implícita el desarrollo de programas diferentes a los establecidos en el currículo oficial.

No es nuestra intención evidenciar la obsolescencia o la ineficacia de esta institución administrativa, es muy posible que sea necesario un grupo de inspectores e inspectoras, que entre sus cometidos fundamentales se encuentren los de orientar, ayudar, resolver conflictos, etc.; tampoco pretendo explicar cómo deberían organizar su acción administradora, no forman parte de los objetivos de esta tesis; pero sí trato de que emerjan los discursos circulantes de este sector del sistema educativo respecto a la educación artística, de su valoración y de la comprensión que realmente tienen del currículo de la EA.

Han respondido sólo tres inspectores de los cinco a los que me dirigí, pero los que lo han realizado son suficientemente significativos para que sus respuestas puedan ser aceptadas. A todos los informantes se les eligió por sus características personales y por sus posicionamientos pedagógicos (en una ciudad de tamaño pequeño es fácil que las personas que trabajan en un mismo sector se conozcan, aunque sólo sea en aspectos parciales). Uno de ellos ha sido durante 8 años Coordinador de la Alta Inspección del Estado en Castilla y León, se adscribe a una ideología educativa progresista; otro era un inspector al que se le atribuía el perfil de ser conservador, muy formalista y meticuloso en la aplicación de la normativa vigente, pero justo en la época en que estaba completando el cuestionario dio a conocer a sus compañeros que había sido elegido Director General de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; el tercero se eligió por las características personales que le acompañan, pues es conocido por ser buen negociador en los conflictos de los Centros, posee un talante dialogante y flexible; otra característica que se ha tenido en cuenta en este último inspector es que era conocido por su compromiso con una educación integral cuando trabajaba como docente, estando implicado, en su momento, en proyectos educativos etiquetados como “avanzados”.



El cuestionario que se ha aplicado es el mismo que el de los maestros, pues consideramos que no era necesaria ninguna modificación. Nos interesa sobre todo, como hemos mencionado anteriormente, la articulación del discurso curricular. Por otra parte, de la misma manera que en el caso de los maestros y maestras, en un proceso de simplificación de datos, hemos eliminado el análisis de algunos ítems que no son esenciales para los objetivos que nos hemos propuesto, así, las cuestiones que se han interpretado son las que quedan reflejadas en la tabla IX.

ANEXO C, TABLA 11. RESUMEN CON LAS RESPUESTAS DE LOS INSPECTORES

Nº	Tipo	Identificador temático del ítem	I1*	I2	I3**
RESPUESTAS					
I-1		Valoración social de la EA y su negativa influencia en la enseñanza y en el aprendizaje	4	4	4
I-2		Escasa consideración de la EA por las Instituciones educativas	4	2	4
I-3		La EA debe cambiar para enseñar a conocer el mundo a partir de la Cultura Visual	4	3	5
I-5		Valoración del conocimiento académico	2	2	1
I-11		En Primaria, además de la expresividad debería tratarse lo simbólico en las imágenes, el entorno visual y la espacialidad	5	4	5
I-12	M	Contenidos didácticos de la EA en las Facultades de Educación y Formación del Profesorado	3	1	1
II-1		La creatividad no se puede enseñar, es una capacidad innata	2	2	1
II-4		La capacidad artística es innata pero enseñable	4	5	4
II-6		En la sociedad actual es fundamental el aprendizaje de la creatividad, el pensamiento crítico, aspectos que en la EPV son centrales	3	4	5
II-7		El desarrollo de la creatividad pertenece al ámbito del área artística	2	1	1
II-9		Es difícil evaluar la creatividad	3	3	2
II-11		La creatividad implica rupturas y desbordamientos	4	3	5
II-13		La creatividad se enseña representando modelos	3	3	5
III-2		La desacralización del arte ha conseguido una desvalorización de su enseñanza	2	3	2
III-3		La enseñanza de la expresión artística en primaria ya no es tan importante	4	3	4
III-4		La enseñanza de la expresión artística es importante en primaria	3	3	5
III-5		Es importante el currículum oculto visual en los niños	4	4	5
III-6		Influencia de los maestros en el desarrollo de la sensibilidad estética	2	2	2
III-7		El arte que deben aprender a valorar los niños de Infantil y Primaria es el aceptado como canónico, perteneciente a la tradición clásica y universal	2	3	2
III-8		Las concepciones culturales de los profesores las transmitimos en el aula	3	3	5
III-9		La industria del entretenimiento se ha adueñado de la cultura e influye en la educación	4	3	4
IV-1		No es necesario una actualización curricular del área	3	2	2
IV-2		Es preciso proporcionar experiencias estéticas como visita a los museos, visionado de películas, publicidad, análisis del paisaje etc.	5	4	4
IV-3		Es acertada una "educación en el arte"	3	3	3
IV-4		Es adecuada una "educación por el arte"	5	3	3
IV-8	M	Centralidad de la EA: en la producción, en el uso de TIC's o en la Cultura Visual	2	2	3
IV-9		Discurso curricular de la EA: expresionista, crítico o formalista	2	2	2 y 3

Nº	Tipo	Identificador temático del ítem	I1*	I2	I3**
RESPUESTAS REFERIDAS AL BLOQUE I : Arte, conocimiento y sociedad					
V-1		La clase de EPyV es reiterativa	4	4	4
V-2		Los maestros y maestras de Plástica están implicados en proyectos de innovación, de debate curricular o de programas de desarrollo de la creatividad	2	2	1
V-4		La formación continua trata de desarrollar el conocimiento para un profesional crítico que trate de consolidar la educación integral	2	2	2
V-6		Posiblemente es necesaria una formación inicial de maestros y maestras en educación artística	5	4	5
VI-1		El currículum vigente es adecuado	3	4	-
VI-2		El currículum vigente es inadecuado pero lo sigo	3	2	-
VI-3		El currículum vigente es inadecuado y no le sigo	4	2	-
VI-4		El enfoque predominante es nuestras prácticas es el academicista y canónico	4	3	4
VII-1		Los cuestionarios sirven para muy poco	No	No	Si
VII-3		El cuestionario se centra bien en los aspectos importantes de la materia, sean o no problemáticos	Sí	No	Si
VII-8		El cuestionario tiene un efecto inquietante: remueve por dentro	Sí	NO	Si

Significados de los indicadores de la tabla IX

Diferenciación de las cuestiones de tipo 	Los ítems de tipo M son aquellos en los que se elige entre tres respuestas de tipo alternativo. Una explicación más detallada en la Introducción
	Las casillas en las que se muestra el recuadro de color azul indican que el profesor ha ampliado su respuesta al final, en la parte del cuestionario abierta

* **I1** responde, en las preguntas abiertas, de manera genérica. Manifiesta que los maestros no disponen de una formación específica en el área y, añade, que en secundaria no hay coordinación entre profesores y, por lo tanto, hay una excesiva dependencia de la concepción de cada profesor (posiblemente refiriéndose al desarrollo curricular respecto de las prácticas individualistas de cada profesor)

** **I3** contesta en las indicadas en color azul a cuestiones formales, por ejemplo, en los ítems VI-1, VI-2 y VI-3 que no da clase y, por lo tanto, no puede responder adecuadamente.

ANEXO D

MODELO DE ENTREVISTA

SEMIESTRUCTURADA

OPINIÓN SOBRE ALGUNOS ASPECTOS DEL CURRÍCULUM DE EPV

En algunas preguntas se enlazan varias cuestiones para dar pistas sobre el sentido de la pregunta

1. ¿Te parece adecuado el enfoque general de nuestra materia en relación con sus objetivos educativos, es decir, se adecúan al **sentido** que debe tener hoy día la Educación Plástica y Visual?
2. ¿Crees que afectan los cambios sociales, culturales, tecnológicos, entre otros, en el desarrollo de las clases, en las intenciones educativas generales, en los contenidos,...? ¿Cómo? No reducido a la situación de crisis económica por la que pasamos, sino desde un punto de vista más general, en la coyuntura de la cultura global y compleja en la que nos encontramos.
3. En relación a los referidos cambios de la pregunta anterior ¿Qué aspectos concretos cambiarías del currículum establecido en Plástica? Se pueden exponer todo tipo de consideraciones relacionadas con la materia, referidos sobre todo a los fundamentos artísticos, educativos y culturales sobre los que se ha construido la materia las décadas anteriores.
4. ¿Cuáles son las causas que nos impulsan a un seguimiento, si no total, bastante amplio del programa?
5. Ahora, relacionado específicamente con los contenidos, ¿Te parece adecuada la **estructura** de contenidos en el conjunto de la ESO? ¿Qué contenidos cambiarías, cuáles mantendrías y cómo se tratarían en clase?
6. ¿Crees que, en general, simplificamos contenidos y/o evitamos abordar temáticas complejas como, por ejemplo, la función y el sentido del arte en la actualidad?
7. ¿Consideras adecuado que los alumnos de ESO aborden en clase lenguajes y modos diferentes de creación artística del tipo *performances*, *instalaciones*?
8. ¿Cómo utilizas el libro de texto?
9. ¿Es aceptable que la materia pueda ofrecer diferentes contenidos y metodologías para adaptarse a los grupos de alumnos diferentes?
10. ¿Qué ventajas e inconvenientes consideras que presenta una programación que enfatizara un punto de vista de la comprensión y crítica de la cultura visual y del arte frente al planteamiento habitual en el que se priorizan los procedimientos artísticos, centrando esta última la actividad en la producción?
11. ¿Te inclinas por un enfoque del “arte por el arte” o más bien del “arte para la vida”?... más allá de la simple consigna, es decir, teniendo en cuenta todas las consecuencias que de la toma de posición se derivan.
12. ¿Tienes autores, obras artísticas o imágenes a las que siempre acudes como ejemplos cuando explicas los contenidos o para realizar actividades plásticas?
13. ¿Sería adecuado incorporar en el aula la comprensión crítica de la sociedad y los individuos a través del estudio de la cultura visual contemporánea (entorno objetual, videojuegos, publicidad, arte, vestimenta, etc.) como un bloque de contenidos fundamental en la ESO?
14. ¿Crees que debería cambiar el sistema de evaluación? ¿En qué sentido?

Categorías que guían elaboración y el desarrollo de la entrevista	Subcategorías
Currículum oficial	Enfoque, obligatoriedad, adaptación, idoneidad, cambio
Conocimiento	Disciplinar, situado, comprensión, qué, por qué, cómo, relacional, academia, interdisciplinaridad, apertura
Contenidos	Naturaleza, adecuación, organización,
Cultura	Relación, función, centralidad en la materia
Estudiante	Identidad, diversidad, implicación-motivación
Profesor de EA y V	Rol, educación, profesionalidad, artista,
Arte	Arte por el arte, arte para la vida, contemporáneo, cultura visual
Complejidad	Simplificación, globalidad, múltiple, diverso
Evaluación	Objetivismo, calificación, rutina, diversidad de medios, cambio,
Pensamiento crítico	Cómo, cuestionamiento, actitud, encaje en la materia, ética, sociedad,

ANEXO E

INTERPRETACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DEL
PROFESORADO DE SECUNDARIA, DE
MAESTROS Y MAESTRAS Y DE INSPECTORES

DESCRIPCIÓN INICIAL DE LAS RESPUESTAS Y SU CORRESPONDENCIA INTRASUBJETIVA

Descripción resumida del cuestionario del docente PS₁

Profesor	Ámbito	Categorías		Descripción del posicionamiento
PS ₁	1- Tensiones y condicionantes	SRP/Rol profesional		Acepta que la acción docente debe integrar tanto conocimientos artísticos como didácticos y estéticos. En otras respuestas relacionadas mantiene un pensamiento homogéneo respecto a la complejidad de la labor docente.
		SA/Concepción artista		No manifiesta un posicionamiento fuerte ni en lo relativo al tipo de saber práctico ni en cuanto a la naturaleza genial del artista, situándose en las posiciones intermedias.
		SVE/Valoraciones sociales		Está bastante de acuerdo en que ni la sociedad ni las instituciones valoran adecuadamente la educación artística y visual, lo que repercutiría, en parte, en la motivación de los estudiantes. Tampoco las facultades de BBAA se plantean una renovación de su relación anquilosada sobre la EA
		SFIP/Formación inicial y permanente		En este caso, está de acuerdo con un grado medio alto en que la formación de los profesores de educación artística y visual debería cuidar más los aspectos relacionados con la formación didáctica.
	2- Sustratos ontológicos y epistemológicos de la EA	EaA/ Concepciones artísticas y estéticas		Piensa que el arte contemporáneo no es muy aceptado socialmente, a su vez, el arte canónico, academicista, es el más valorado. En relación a su consideración personal sobre el arte contemporáneo, y los reproches que se realizan desde el pensamiento crítico, adopta en todos los casos un posicionamiento medio; no sabemos si asumido desde una actitud ecléctica o pasiva.
		ECO/Concepciones sobre el conocimiento		La elección, en casi todos los casos, se sitúa en la zona intermedia, incluso cuando se pregunta por la capacidad del arte y la visualidad para el desarrollo del "saber" en general. También expresa una respuesta central o pasiva en relación a las diferentes teorías sobre la educación artística, sin embargo está totalmente en contra de enfocar la materia desde un planteamiento racionalista. Los ítems de control se responden de manera coherente.
		ECU/Concepciones sobre la cultura		Casi todas respuestas se posicionan a favor de un enfoque de la materia centrado en la cultura visual. Sin embargo, a la cuestión sobre la conveniencia de cambiar el actual currículum vigente, claramente formalista aunque utilice términos que puedan confundir, se sitúa en la posición central, ambigua o poco comprometida. En las cuestiones de control mantiene la misma posición: entre culturalista y ecléctica
		EEA/Teorías sobre la EA		En este campo temático muestra una orientación abierta y no academicista. La creatividad se concibe desde unos criterios actualizados, rehuendo, por otra parte, actitudes epistemológica e ideológicamente tradicionales en la relación entre educación y arte. En cuanto a la elección de una estructura didáctica centrada en la "educación en el arte" o "educación por el arte", considera a ambas perspectiva con la máxima puntuación; no sabemos si esta decisión es producto de una voluntad integradora de ambos enfoques o porque piense que no hay diferencias notables o porque no conoce en profundidad estas dos orientaciones. En los ítems de control manifiesta coherencia con lo expuesto en los ítems iniciales.
	3- Articulación y coherencia teoría-práctica	AcD/Articulación teoría-práctica desde tres enfoques	Cultur.	Opta claramente por un currículum culturalista o lo que entiende por culturalista, aunque algunas respuestas matizan el posicionamiento, desplazándose algo hacia un planteamiento pragmático
			Disciplinar	En estos ítems muestra una cierta oposición al academicismo

			Eclect.	Algunas respuestas permiten pensar que subyace un cierto eclecticismo.
	4- Concepción del currículum	TCU/Teorías s educación y currículum		Defiende, si hay condiciones, un enfoque interdisciplinar. No se percibe como profesor <i>reproductor</i> , aunque tampoco se sitúa en la perspectiva opuesta, no sabemos si es porque lo considera más adecuado o porque, desde un análisis autocrítico, no logra desarrollar una acción didáctica crítica. También considera que la forma de evaluar hegemónica debería superarse radicalmente.
		TCO/Recepción currículum vigente		Considera que el currículum vigente está obsoleto, debiéndose avanzar hacia un currículum que incorpora las claves contemporáneas y cercano a la realidad social. Sigue sólo en parte el currículum vigente, aunque no sabemos si se refiere a contenidos, metodologías u otros aspectos. Tampoco sabemos si lo que acepta del currículum lo asume porque lo considera adecuado o por imperativo legal.
		TCR/Teorías s/ creatividad		Está de acuerdo en que la creatividad se puede desarrollar y que debe ser una capacidad asumida por otras materias del currículum. Así mismo, cree que a veces se confunde creatividad con expresividad. Indica que la creatividad no es difícil de evaluar, que tiene distribución general en la población. Como último aspecto destacable, está en contra de la copia de modelos para desarrollar la creatividad.
		TAC/Influencia Academia		Aunque no se opone de una manera rotunda, el profesor se posiciona contra el academicismo imperante y uno de sus clásicos tópicos más asentados: la identificación de la materia con la enseñanza de técnicas y procedimientos. También considera negativo el currículum cerrado (a la realidad) e inmodificable (vertical e impuesto)
	5- Cambio social, cultural y educativo	CSE/Disposición para el cambio		En cuanto a la disposición para el cambio, aunque piensa que el currículum es mejorable en muchos aspectos, se posiciona en la zona central de la escala. Creemos que la causa, por el conjunto de respuestas que estamos analizando, es su actitud ecléctica.
	6- Desarrollo del currículum	DAC/Desarrollo curricular		Manifiesta que la práctica educativa debería tener como centralidad la sociedad y la cultura contemporánea, pero en los ítems relacionados parece que acepta este principio sólo en parte.

Resumen. Aspectos destacables:

El cuestionario que resumimos ha sido completado por una profesora que entregó ella misma. Ésta tiene un discurso intencionadamente ecléctico en cuanto que toma principios y concepciones de orientaciones epistemológicas diferentes, dando prioridad en sus opciones a la regla pragmática (en un sentido fáctico, no filosófico): por una parte, es consciente de bastantes tópicos de naturaleza tradicional que circulan en el ámbito profesional, que presionan la actividad didáctica en una dirección que vamos a denominar técnica y burocrática, pero que incorpora en su discurso, no sabemos si porque le evita alguna confrontación o porque lo considera útil desde un punto de vista didáctico, en este sentido es posibilista en cuanto parece evitar situaciones conflictivas o complejas, adaptando en parte el discurso al contexto normalizador dominante. Por otra parte, se ha apropiado de algunos conceptos y principios críticos que trata de desarrollar adaptándolos a sus circunstancias contextuales.

En general, manifiesta su disconformidad con los presupuestos teórico-prácticos más tradicionalistas; posiblemente en sus clases trata de desarrollar contenidos y metodologías eclécticas aunque considerando las necesidades educativas y culturales de los adolescentes, de manera que alcancen una mínimo conocimiento de una visualidad reflexiva para la sociedad contemporánea, sin

embargo, el posicionamiento central en algunas cuestiones que demandan con claridad una descripción de su práctica (ítem VI-1), nos permite pensar que adopta, en más ocasiones de las que parece, una actitud ambivalente, asumiendo aspectos del currículum que pudieran ser academicistas y tecnocráticos (Hernández, 1995:26).

Como no ha desarrollado ninguna respuesta en la parte abierta del cuestionario, no podemos saber las razones de esta aparente discontinuidad entre su relato y su práctica: pudiera ser que sólo toma la parte del currículum que le interesa desde su perspectiva o pudiera ser también que el currículum vigente es estructuralmente incongruente y terminológicamente errático, pudiéndose realizar del mismo interpretaciones diferentes, incluso opuestas.

Como no sabemos si la posición de la profesora está razonada y fundamentada en alguna teoría didáctica, cultural o socio-política, sus respuestas también pudieran constituir la manifestación de una cierta aceptación adaptativa ante diferentes presiones simbólicas: en primer lugar, las que inducen las estructuras de poder institucional; en segundo lugar, el conflicto percibido en la identidad profesional, en un contexto en el que la mayoría de compañeros y compañeras docentes defienden como prácticas “normales” y, por lo tanto, “idóneas”, las “de siempre”, las de “la mayoría”, las “históricas”, en este caso, es el discurso profesional dominante el que se configura como superestructura simbólica coactiva; en tercer lugar, la comodidad y la falta de recursos materiales y simbólicos, así como la ausencia de apoyo de grupos de trabajo o reflexión docente también podrían ser la causa de esta falta de congruencia entre el análisis que realiza del currículum vigente y su práctica profesional.

En cualquier caso, esta docente expresa un análisis entre técnico y pragmático del relato curricular dominante, así mismo desarrolla conscientemente algunas claves culturales y epistemológicas de un discurso didáctico que, sin llegar a ser crítico, trata de evitar los aspectos más academicistas y disciplinarios, que son los hegemónicos entre el profesorado de educación secundaria. Por estas razones creemos que su posición es ecléctica.

Descripción resumida del cuestionario del docente PS2

Profesor	Ámbito	Categorías	Descripción del posicionamiento
PS2	1- Tensiones y condicionantes	SRP/Rol profesional	Acepta que el rol profesional debe integrar tanto conocimientos artísticos como didácticos y estéticos. En otras respuestas relacionadas mantiene un pensamiento homogéneo respecto a la complejidad de la labor docente.
		SA/Concepción artista	Considera que el artista es un artesano que domina unas técnicas como elemento fundamental de su actividad, aunque con matices. En las respuestas abiertas se muestra muy crítico con la construcción del mito del artista y su uso por parte de las estructuras de poder
		SVE/Valoraciones sociales	Cree que las Instituciones educativas no valoran nada la educación artística. Respecto a la valoración de la EA por la sociedad se sitúa en una posición central. Es coherente en las respuestas de control.
		SFIP/Formación	Es muy crítico con la formación didáctica que se ha recibido en las Facultades de BBAA. En diferentes respuestas abiertas lo desarrolla y concluye que los propios alumnos universitarios, muchos de ellos futuros profesores de EA, interiorizan un cierto “desprecio” por todo lo relacionado con la educación del arte.
	2- Sustratos	EaA/ Concepciones artísticas	Está bastante de acuerdo en que la sociedad no presenta un

	ontológicos y epistemológicos de la EA	y estéticas		interés ni formación, en general, en el arte, sobre todo en el arte contemporáneo, valorándose sólo el arte canónico y el decorativo. Por otra parte, piensa que el arte está en crisis, aceptando en gran parte el análisis sociocultural de los enfoques críticos: la mercantilización del arte, la <i>distinción</i> social, etc.
		ECO/Concepciones sobre el conocimiento		El conocimiento del arte contribuye al desarrollo personal. Considera que el arte debe ser explicado de manera abierta, contrastando diferentes visiones y enfoques. Encontramos una cierta incongruencia entre respuestas referidas a las prácticas de los docentes sobre el conocimiento en general, y sobre el artístico en particular: por una parte considera que no está bien elaborado el currículum de la materia y por otra parte cree que sí se están trabajando los principales conocimientos del arte en las aulas
		ECU/Concepciones sobre la cultura		Muestra su total acuerdo en desplazar el centro de gravedad de la educación artística hacia la cultura visual. Es coherente en los ítems de control.
		EEA/Teorías sobre la EA		Defiende un enfoque interdisciplinar (relativo) para que los alumnos aprendan conocimientos adecuados para la sociedad en la que viven desde la visualidad. Para este profesor, la educación de la creatividad es el núcleo central de la materia, pero su desarrollo óptimo implicaría una programación y estructura educativa más flexible. Equipara "educación por el arte" y "educación en el arte".
3- Articulación y coherencia teoría-práctica	AcD/Articulación teoría-práctica desde tres enfoques	Cultur.		Se adscribe a un enfoque culturalista, pero algunas respuestas nos plantean la duda sobre el sentido que da al concepto de culturalismo; posiblemente lo asocie a un enfoque de "educación por el arte"; por ejemplo en el ítem III-9 o en la respuesta abierta nº IV-1
		Disciplinar		En la mayoría de las respuestas se posiciona contra el academicismo, aunque en otras matiza esta oposición
		Eclect.		En ninguna respuesta muestra un posicionamiento ecléctico claro, es en los matices de las respuestas abiertas donde se observan algunos rasgos eclécticos
4- Concepción del currículum	TCU/Teorías s educación y currículum			Piensa que la enseñanza debería avanzar hacia enfoques interdisciplinares, abiertos y dinámicos, tomando como referencia la educación para la vida y la incorporación de los jóvenes a la sociedad que les ha tocado vivir. Se muestra crítico con la forma de evaluación implantada
	TCO/Recepción currículum vigente			Aunque en un ítem considera que el currículum vigente es inadecuado, en otro manifiesta que le sigue en parte. En diferentes respuestas se producen incoherencias respecto a la valoración de los contenidos y metodologías a las que alienta en currículum vigente
	TCR/Teorías s/ creatividad			Cree que todos somos en potencia creativos, pero que esta capacidad se desarrolla mal en los centros educativos. La atribuye gran importancia, constituyéndose como el gran aspecto articulador de la materia. Percibe que a veces se confunde con la expresividad. Considera que su evaluación no es difícil.
	TAC/Influencia Academia			En general, no asume el academicismo, aunque presenta matices que desplazan su posicionamiento hacia un cierto academicismo y una aceptación implícita del canon
5- Cambio social, cultural y educativo	CSE/Disposición para el cambio			Estaría de acuerdo con un cambio profundo del currículum y con las estructuras educativas imperantes. En las respuestas abiertas y de control parece desprenderse que los cambios deberían realizarse desde "arriba"
6- Desarrollo del currículum	DAC/Desarrollo curricular			Es un profesor que trata de adecuar sus prácticas con su pensamiento. Es, en general, muy crítico, aunque ha asumido, creemos, de manera implícita, algunos planteamientos convencionales.

Resumen. Aspectos destacables:

Es el profesor con las respuestas explícitas más opuestas al currículum vigente y al sistema simbólico que lo sustenta, aunque, en algunos aspectos, a su discurso le falta solidez y, en algunos casos, coherencia. En la parte abierta del cuestionario ha ampliado un gran número de respuestas

Está muy motivado y preocupado por la profesión docente. Considera que al profesorado de educación artística le falta una adecuada formación inicial y permanente en el ámbito didáctico, estético, socio-educativo y cultural. Manifiesta una cierta ironía cuando relata que en las facultades de BBAA despreciaban a los alumnos que elegían como optativa la educación artística, pues esta opción constituía una marca negativa ante los futuros artistas.

Defiende un enfoque interdisciplinar del abordaje del conocimiento, siendo este profesor el más creíble si tenemos en cuenta los ítems de control. También defiende un currículum abierto que toma como referencia la realidad de los alumnos y la cultura.

Es contradictorio en cuanto a la valoración y seguimiento del currículum vigente. Estaría de acuerdo con un cambio radical de orientación del currículum, pero cree que debería dirigirse “desde arriba”, pues de otra manera los cambios fracasarían o se generaría un cierto caos.

Considera el desarrollo de la creatividad el núcleo principal del área.

Aunque de sus respuestas directas podríamos concluir que se adscribe a un enfoque culturalista, en los ítems de control se muestran incongruencias, éstas las interpretamos como consecuencia de varios factores: la falta de conocimiento y reflexión consolidada sobre las implicaciones curriculares y discursivas de una orientación hacia la Cultura Visual, es decir el aislamiento profesional; la presión del entorno; la disposición al *habitus*; la comodidad factual, es decir, la propensión al camino más fácil ante la falta de recursos y de estructuras propiciatorias del enfoque de la Cultura Visual; la ausencia de relaciones de apoyo personal, teórico y práctico sustentado en una red docente que han optado por la misma orientación de la educación artística.

Descripción resumida del cuestionario del profesor PS₃

Profesor	Ámbito	Categorías	Descripción del posicionamiento
PS ₃	1- Tensiones y condicionantes	SRP/Rol profesional	Acepta que la acción docente debe integrar tanto conocimientos artísticos como didácticos y estéticos. En las respuestas relacionadas mantiene la coherencia. En general, cree que el profesorado de EPV no se implica en la organización curricular de la materia
		SA/Concepción artista	Tiene una concepción de artista como artesano con capacidades específicas, posicionándose en el centro cuando se le solicita una opinión sobre el mito del artista
		SVE/Valoraciones sociales	Está bastante de acuerdo en que ni la sociedad ni las instituciones valoran adecuadamente la educación artística y visual, lo que repercutiría, en parte, en la motivación de los estudiantes. Tampoco las facultades de BBAA se plantean una renovación de su posición anquilosada sobre la EA
		SFIP/Formación	No existe en el conjunto de profesores una preocupación por la formación continua. La formación inicial necesitaría una fuerte renovación e impulso, incorporando conocimientos de diferentes ámbitos del conocimiento
	2- Sustratos	EaA/ Concepciones artísticas	Es el profesor más crítico con la situación del arte en la

	ontológicos y epistemológicos de la EA	y estéticas		sociedad contemporánea, debido a la crisis conceptual y cultural. A la vez cree que ni las instituciones culturales ni la sociedad presentan un interés en el arte como cultura, sobre todo referido al arte contemporáneo, valorándose sólo el arte canónico y el decorativo. Por otra parte, asume los enfoques críticos: la mercantilización del arte, la <i>distinción social</i> , etc.
		ECO/Concepciones sobre el conocimiento		Piensa que el arte contribuye de manera valiosa al desarrollo del conocimiento más allá de la mera apreciación estética; sin embargo, algunos rasgos de academicismo y mistificación del arte se aprecian en respuestas relacionadas de manera indirecta con los ítems específicos.
		ECU/Concepciones sobre la cultura		En un primer momento muestra total acuerdo con un currículum fundamentado en la Cultura Visual, sin embargo en los ítems relacionados o los de control se pronuncia por otras respuestas.
		EEA/Teorías sobre la EA		Estando abierto a la inclusión de algunos aspectos culturales, en general se inclina por un currículum disciplinar similar al DBAE
	3- Articulación y coherencia teoría-práctica	AcD/Articulación teoría-práctica desde tres enfoques	Cultur.	En los ítems más teóricos se posiciona con rotundidad en el enfoque culturalista (con algunos matices que pudieran hacer dudar), sin embargo en los ítems más prácticos se sitúa en el enfoque disciplinar
			Disciplinar	
			Eclect.	
	4- Concepción del currículum	TCU/Teorías s educación y currículum		Manifiesta una disposición a la renovación del currículum, incorporando, dentro de un enfoque disciplinar, aspectos posmodernos y del arte contemporáneo.
		TCO/Recepción currículum vigente		Elige posiciones centrales en distintas apreciaciones del currículum vigente, lo que resulta contradictorio con otras respuestas en las que se solicita un análisis valorativo del mismo
		TCR/Teorías s/ creatividad		Aunque se inclina a favor de una concepción de la creatividad más abierta y enseñable, por otra parte no se muestra rotundo, en los ítems de control negativo, contra las orientaciones clásicas de la creatividad: se enseñan, en parte, mediante la instrucción y la imitación de modelos.
		TAC/Influencia Academia		Las respuestas muestran un abanico amplio de posicionamientos diferentes, incluso contradictorios. Son erráticas o quizás es la primera vez que se encuentra con algunos conceptos que interpreta de manera poco precisa.
	5- Cambio social, cultural y educativo	CSE/Disposición para el cambio		En relación con el cambio curricular se muestra algo reticente, posicionándose en las valoraciones medias de la escala
	6- Desarrollo del currículum	DAC/Desarrollo curricular		Parece que es consciente de la inadecuación de algunos contenidos y metodologías del currículum vigente, desde enfoques más abiertos y contemporáneos, sin embargo no parece que esté desarrollando prácticas coherentes con su posicionamiento teórico, aunque sí manifiesta curiosidad y deseos de mejora

Resumen. Aspectos destacables:

En este caso se trata de un profesor que no participa de los principios ni de la concepción general del currículum, pero no tiene un soporte teórico que le aporte posibles relatos adecuados a sus reflexiones y buenas intenciones críticas. Es algo ingenuo o es la primera vez que se enfrenta a algunos planteamientos y concepciones.

Muestra un discurso voluntarioso, pero incongruente y disperso, producto posiblemente de su aislamiento profesional.

Es partidario de renovar los discursos y las prácticas en todos los componentes de la educación artística: la formación inicial y permanente, la concepción del conocimiento, las metodologías, la evaluación, etc. Muy crítico con el arte contemporáneo.

Algunas de las respuestas muestran contradicciones, que en las respuestas abiertas denotan la reproducción de un planteamiento disciplinario latente, que en el fondo evidencia una dificultad para superar el *habitus* que predomina en los institutos.

En las respuestas abiertas, ha valorado muy positivamente el cuestionario desde dos puntos de vista, en primer lugar porque es un ejemplo para el desarrollo y la innovación del área, que la considera muy asentada todavía en perspectivas ya superadas, en segundo lugar porque la contestación al cuestionario le ha hecho reflexionar y cuestionarse algunas concepciones profesionales y prácticas (estas afirmaciones también han sido manifestadas por otros informantes).

Descripción resumida del cuestionario del profesor PS₄

Profesor	Ámbito	Categorías		Descripción del posicionamiento
PS ₄	1- Tensiones y condicionantes	SRP/Rol profesional		Reconoce las múltiples fuentes referenciales en el papel del profesorado de EA, así como la complejidad epistemológica de su labor profesional. Cree que la formación inicial debería cambiarse profundamente
		SA/Concepción artista		Aunque no parece estar de acuerdo con el mito del artista, en los ítems relacionados internamente marca posiciones que nos hacen dudar de su congruencia.
		SVE/Valoraciones sociales		Coincide con otros informantes en que ni la sociedad ni las instituciones valoran adecuadamente la educación artística y visual, lo que repercutiría, en parte, en la motivación de los estudiantes. Tampoco las facultades de BBAA se plantean una renovación de su relación anquilosada sobre la EA
		SFIP/Formación		La formación inicial y permanente, según manifiesta, deberían cambiar para adecuarse a las nuevas condiciones socio-culturales y educativas
	2- Sustratos ontológicos y epistemológicos de la EA	EaA/ Concepciones artísticas y estéticas		Se aprecia en sus decisiones un discurso muy difuso e incongruente sobre el arte, sobre todo sobre el arte contemporáneo. Se sitúa en un pensamiento muy clásico
		ECO/Concepciones sobre el conocimiento		Adopta las posiciones intermedias, poco comprometidas, tanto en los ítems críticos como en los que expresan formas de conocimiento convencionales.
		ECU/Concepciones sobre la cultura		Aunque asume en algunos ítems el culturalismo como teoría-práctica necesaria, en las respuestas de desarrollo y las prácticas educativas se decanta por defender posiciones academicistas.
		EEA/Teorías sobre la EA		Es errático en sus respuestas aunque se decanta más por un planteamiento disciplinar clásico
	3- Articulación y coherencia teoría-práctica	AcD/Articulación teoría-práctica desde tres enfoques	Cultur.	Asocia el término cultura visual al conocimiento academicista del arte
			Disciplinar	Es fundamentalmente disciplinar en sentido clásico, es decir centrado principalmente en la producción aunque incorpore alguna actividad relacionada con el análisis de obras de arte.
			Eclect.	Aunque elige diferentes opciones en los mismos conceptos, y pocas veces en los extremos de la escala, no se trata tanto de un posicionamiento ecléctico como de una concepción difusa de la educación artística ajustándose por tanto a lo más fácil e inmediato: la

			asunción acrítica de lo normalizado
	4- Concepción del currículum	TCU/Teorías s educación y currículum	Como explicación a sus respuestas contradictorias o poco concretas, relacionadas con ítems que solicitan posicionamiento respecto de teorías o prácticas críticas, posiblemente se encuentre o un desconocimiento de dichas teorías o una falta de compromiso con el desarrollo curricular de la materia. Aunque de manera difusa, parece defender una enseñanza fundamentada en la transmisión y la repetición. Por otra parte, acepta que la materia pueda participar en proyectos interdisciplinarios
		TCO/Recepción currículum vigente	En este grupo de ítems se posiciona con claridad a favor del currículum vigente, aunque en los ítems relacionados de manera indirecta parece mostrar unas tendencias más abiertas a nuevos enfoques y paradigmas
		TCR/Teorías s/ creatividad	Respuestas moderadas y, en conjunto, ambiguas.
		TAC/Influencia Academia	Es posiblemente el caso más claro de academismo: parece que la representación de la materia la construye desde una concepción mistificada de la educación artística basada en la producción
	5- Cambio social, cultural y educativo	CSE/Disposición para el cambio	Refleja una disposición ambigua para el cambio: por un lado cree que, de manera genérica, se deberían realizar cambios, y por otro lado considera que el currículum vigente es válido, tal y como está desarrollado
	6- Desarrollo del currículum	DAC/Desarrollo curricular	Sus respuestas componen un puzzle que posiblemente oculta (de forma no intencionada) un enfoque muy instruccional y reproductor

Resumen. Aspectos destacables:

Respecto a la valoración social de la educación artística por parte de la sociedad y de las instituciones relacionadas, así como con la formación inicial y permanente, coincide con la mayoría de los informantes en la necesidad de cambios profundos.

Esta profesora, en sus respuestas referentes a la consideración de un currículum para el desarrollo de la Cultura Visual, está totalmente de acuerdo en la necesidad de construir otro relato con diferentes contenidos, metodologías etc., sin embargo en los ítems de contraste y otros ítems con otras posiciones que defienden el currículum vigente, es partidaria de cambiar pero para profundizar en aspectos disciplinares. La conclusión es que da al concepto de Cultura Visual otro significado al que está consolidado en el ámbito y extendido en el ámbito de la educación artística y visual.

Parece que su tendencia habitual es la de unas prácticas centradas en la producción plástica, desde una mirada muy disciplinaria y convencional.

Presenta un gran número de respuestas en la posición central de la escala, lo que puede indicar ambigüedad reflexiva, indecisión, cautela o una respuesta táctica sobre los conceptos por los que se le solicita un posicionamiento comprometido.

Muestra una buena disposición al cambio, pero entiende éste como modificación de la estructura curricular. No se plantea la necesidad de cambios de discurso, ni transformación de las bases didácticas ni culturales.

Descripción resumida del cuestionario del profesor PS5

Profesor	Ámbito	Categorías		Descripción del posicionamiento
PS5	1- Tensiones y condicionantes	SRP/Rol profesional		Tiene una concepción teórica más o menos compleja del rol profesional: considera que éste se debe componer de conocimientos estéticos, artísticos y educativos
		SA/Concepción artista		Expresa una opinión “moderna” sobre el artista: los artistas tienen unas capacidades especiales, pero también pueden desarrollarse. Presenta algunas incongruencias en los matices que nos permiten pensar en un cierto pensamiento difuso en algunos aspectos
		SVE/Valoraciones sociales		Cree que la sociedad, en general, no valora la educación artística pues no valora el arte más allá de su espectacularización masiva o de su uso decorativo
		SFIP/Formación		Es muy crítico con la formación que se da en las facultades de BBAA, tanto en la enseñanza del arte en su sentido más amplio, como en lo que se refiere a la educación artística; así lo explica en las respuestas abiertas
	2- Sustratos ontológicos y epistemológicos de la EA	EaA/ Concepciones artísticas y estéticas		Expresa una concepción algo idealizada del arte en el contexto sociocultural en el que nos encontramos, aunque expone en las respuestas abiertas que también se da un arte “provinciano” y otro comercial que deberían distinguir los alumnos
		ECO/Concepciones sobre el conocimiento		Piensa que el conocimiento del arte y de su historia es fundamental para las personas. Se inclina por un conocimiento disciplinar, aunque en algunos ítems de control se muestra errático (p.e. IV-10). Es partidario de exponer explicaciones conceptuales como si fueran definitivas. No tiene muy claro el enfoque interdisciplinar.
		ECU/Concepciones sobre la cultura		En relación con la cultura y la EA es algo contradictorio, y aunque en las respuestas abiertas contesta indirectamente, su posición no está clara
		EEA/Teorías sobre la EA		Aunque con algunas incongruencias, en general se adscribe a un enfoque equivalente al DBAE
	3- Articulación y coherencia teoría-práctica	AcD/Articulación teoría-práctica desde tres enfoques	Culturalis.	Con alguna respuesta contradictoria, rechaza un enfoque fundado en el desarrollo de la Cultura Visual
			Disciplinar	Más orientado a la disciplinariedad en el sentido clásico: centrado en los procesos de producción
			Ecléctico	Salvo en algunos ítems que nos podrían hacer pensar en un cierto posibilismo, pero que nosotros interpretamos como erráticos o incongruentes, no muestra respuestas que evidencien un enfoque ecléctico
	4- Concepción del currículum	TCU/Teorías s educación y currículum		Sólo en parte es partidario de enfoques más abiertos e interdisciplinares
		TCO/Recepción currículum vigente		Considera que el currículum vigente debe renovarse, aunque le asume. Según expresa en las respuestas abiertas, en lo que debería cambiar el currículum es en estructurarse de manera menos repetitiva, fundamentado principalmente en la producción, con el abordaje de contenidos de historia del arte (no dice nada de estética)
		TCR/Teorías s/ creatividad		Considera que la creatividad es innata, aunque desarrollable en parte con los métodos adecuados. No es difícil evaluar la creatividad, pero el sistema, no permite una evaluación adecuada de la misma.
		TAC/Influencia Academia		El discurso explícito que manifiesta a través del cuestionario muestra una inclinación antiacadémica. El academicismo le entiende como defensa de un arte canónico y no como una concepción referida a la

			transmisión de conocimiento. El discurso implícito parece sin embargo más convencional y académico en relación a la forma de conocimiento
	5- Cambio social, cultural y educativo	CSE/Disposición para el cambio	Tiene una relativa buena disposición al cambio curricular, pero con matices, pues los cambios a los que alude en las respuestas abiertas se centran sobre todo en aspectos organizativos de los contenidos, no cuestionan en ningún momento la propia naturaleza del área o de los contenidos
	6- Desarrollo del currículum	DAC/Desarrollo curricular	En general, es crítico con las prácticas profesionales que se llevan a cabo en nuestro área

Resumen. Aspectos destacables:

Se trata en este caso de un profesor al que caracterizamos como voluntarista. Considera que el currículum vigente debe ser modificado, pues repite contenidos idénticos en los tres niveles de la ESO, casi con el mismo nivel de complejidad. La creatividad y la expresividad deberían ser los núcleos articuladores del currículum.

Es parcialmente crítico con la deriva de espectacularización y comercial del arte contemporáneo por una parte, mostrándose especialmente opuesto a la tendencia artística banal, localista y tradicionalista que están presentes en los libros de texto y en la cultura escolar en general.

Aprueba, en el primer ítem que responde sobre la Cultura Visual, la necesaria centralidad de este constructo, sin embargo en el resto de ítems relacionados y de control tiende más a un currículum estructurado en torno a la producción artística.

Coincide con otros docentes en que ni la sociedad ni las instituciones políticas, sociales y educativas valoran la educación artística y visual. Tampoco en las facultades de BBAA se investiga ni se aprecia la EAYV como un ámbito de conocimiento con una especificidad propia.

Muestra una actitud crítica con las prácticas docentes anquilosadas y el academicismo imperante, las cuales no renuevan el discurso educativo ni el artístico, por lo menos en lo que está relacionado con las aplicaciones posibles a la educación; sin embargo indica que sigue en parte el currículum vigente (posiblemente en, lo que está relacionado con los procedimientos y técnicas).

Del análisis global del cuestionario de este docente se desprende que mantiene una actitud crítica con el estado actual del currículum de la educación artística, pero le falta una fundamentación teórica consistente sobre la que sustentar la crítica, pues de lo contrario, como es el caso, la crítica no se orienta hacia una acción transformadora.

Como comentario final, valora muy positivamente el cuestionario, sobre todo porque trata de investigar sobre una necesaria renovación en una materia desacreditada (parece entenderse que por falta de actualización).

Descripción resumida del cuestionario del profesor PS6

Profesor	Ámbito	Categorías		Descripción del posicionamiento
PS6	1- Tensiones y condicionantes	SRP/Rol profesional		No es claro, pues se posiciona en casi todos los ítems en la zona central, tanto en los de relación directa como en las cuestiones relacionadas indirectamente con el campo temático
		SA/Concepción artista		Reconoce que la figura del artista se ha estereotipado ampliamente
		SVE/Valoraciones sociales		Está totalmente de acuerdo en que ni la sociedad ni las instituciones reconocen el valor del arte ni de la educación artística. Sin embargo, en las facultades de BBAA sí valoran la EAYV
		SFIP/Formación		En cuanto a la formación del profesorado no es muy explícito, pues responde siempre en el valor central de la escala. Tampoco es claro en los ítems de control, por lo tanto no sabemos si es que cree que debe mejorar "algo" la formación inicial y permanente o es que no tiene un pensamiento definido al respecto
	2- Sustratos ontológicos y epistemológicos de la EA	EaA/ Concepciones artísticas y estéticas		Se posiciona en la mayoría de los ítems en el valor central. En los ítems en los que aparecen redactados conceptos artísticos o educativos asociados al prestigio profesional o que tienen un "aura" social (por ejemplo, cultura visual, comprender el mundo a través del arte, etc.) contesta de manera algo más explícita. Posiblemente no ha construido un discurso sobre arte, cultura y educación suficientemente articulado.
		ECO/Concepciones sobre el conocimiento		Abraza claramente la concepción academicista. Está de acuerdo en que la EA es muy adecuada para un enfoque interdisciplinar, sin embargo en los ítems de control muestra una tendencia hacia lo disciplinario, a través de un conocimiento cerrado y fijo.
		ECU/Concepciones sobre la cultura		Concepción elitista y reproductora de la cultura. La cultura como prestigio social. Posiblemente se deban introducir matices por las respuestas algo erráticas en algunos ítems de control
		EEA/Teorías sobre la EA		Se adscribe a un enfoque de la producción artística, además de continuador de la tradición formalista, matizado por algunas respuestas con planteamientos diferentes
	3- Articulación y coherencia teoría-práctica	AcD/Articulación teoría-práctica desde tres enfoques	Cultur.	En algunas respuestas manifiesta una opción culturalista, pero en la mayoría contesta de manera diferente: interpretamos que esta discrepancias pueden ser debidas a la concepción que tiene del concepto cultura visual, en el que cabe todo, o bien en las respuestas manifiesta lo que se ha denominado la influencia de la "deseabilidad social".
			Disciplinar	En la mayoría de las respuestas se muestra más partidario del enfoque disciplinario
			Eclect.	Más que ecléctico es errático o confuso
	4- Concepción del currículum	TCU/Teorías s educación y currículum		Expresa en una mayoría de ítems su adscripción técnico-burocrática y reproductora, aunque manifiesta en ocasiones abierto a otros enfoques (interdisciplinaridad)
		TCO/Recepción currículum vigente		Acepta el currículum vigente, pues no se dan condiciones educativas, sociales o culturales para un cambio.
		TCR/Teorías s/ creatividad		Sus pronunciamientos no son rotundos y parece que duda sobre el desarrollo de la creatividad. La creatividad es una capacidad que "pertenece" al área de Plástica.
		TAC/Influencia Academia		Respuestas erráticas, pero mediante el cruce con otros ítems de control o que están relacionados indirectamente, posiblemente se adscribe a la tendencia academicista
	5- Cambio social, cultural y educativo	CSE/Disposición para el cambio		Con la gran cantidad de respuestas centradas en ítems "comprometidos" es difícil valorar la disposición al cambio
	6- Desarrollo del currículum	DAC/Desarrollo curricular		De la misma manera que en los campos anteriores, no se compromete con una valoración sobre las prácticas profesionales dominantes en el área

Resumen. Aspectos destacables:

Como una actitud general, en los ítems más comprometidos con el cambio epistemológico u ontológico se sitúa en la posición central, tanto en los que se refieren al rol profesional, como a los referidos a la creatividad, a las concepciones del conocimiento y del currículum.

Por otra parte, en las cuestiones relacionadas a la educación artística se proclama claramente defensor de una orientación disciplinaria clásica: formalista y de potenciación de la enseñanza/aprendizaje de procedimientos y técnicas.

Avanzamos una lectura hipotética, arriesgada en cuanto que no hay datos fehacientes que se puedan utilizar como bases del argumento, pero interpretamos desde indicios presentes en el cuestionario y la triangulación con el diario de campo: el gran número de ítems contestados en la posición central y el número significativo de respuestas contradictorias revelan más el ocultamiento de una orientación reproductora y burocrática que un posicionamiento errático. En el diario de campo tenemos anotado que cuando presentamos al Departamento de un Instituto de la capital el cuestionario (día 7 de junio), un profesor de los que posteriormente respondió a la encuesta (posiblemente sea éste a tenor de su actitud en el diálogo y de lo que nos manifiesta la compañera del Departamento), desarrolla su programación didáctica mediante una metodología muy estricta y directiva, con actividades muy encorsetadoras. La programación que utiliza el citado profesor no es conocida por los demás miembros del Departamento.

Descripción resumida del cuestionario del profesor PS7

Profesor	Ámbito	Categorías	Descripción del posicionamiento
PS7	1- Tensiones y condicionantes	SRP/Rol profesional	Concibe la profesión docente como la aplicación de la condición de "pintor" que debe enseñar técnicas gráficas y procedimientos artísticos, por lo tanto, son innecesarios conocimientos didácticos, educativos, estéticos o socio-culturales
		SA/Concepción artista	Aunque reconoce que se ha construido en cierto modo una imagen romántica de artista, por otra parte mantiene una representación de artista como una persona que presenta características especiales, éstas deberían ser reconocidas y desarrolladas
		SVE/Valoraciones sociales	Aunque no de manera rotunda, piensa que ni la sociedad ni las Instituciones reconocen el valor de la educación artística. En las facultades de BBAA sí se inculca una valoración positiva de la EA porque son conscientes de que la materia en la educación secundaria contribuye al desarrollo de la sensibilidad estética y artística
		SFIP/Formación	No está de acuerdo en que la formación inicial y la permanente del profesorado de EA deba incluir conocimientos de otra naturaleza que no esté relacionado directamente con el arte
	2- Sustratos ontológicos y epistemológicos de la EA	EaA/ Concepciones artísticas y estéticas	Es consciente de los cambios radicales que se están viviendo hace décadas en el mundo del arte, tanto en su producción como en su circulación y recepción. Estos cambios los está percibiendo posiblemente desde una perspectiva de artista tradicional
		ECO/Concepciones sobre el conocimiento	Muestra una visión del conocimiento como algo estático, que evoluciona lentamente, por lo que debe ser transmitido como una tradición, como si fuera estable. Por otra parte piensa que la materia es muy apropiada para un enfoque interdisciplinar
		ECU/Concepciones sobre la	En este campo se posiciona de manera contradictoria, por una

		cultura		parte defiende con rotundidad un enfoque fundamentado en la Cultura Visual, pero por otra parte, se decide por planteamientos más disciplinarios y academicistas
		EEA/Teorías sobre la EA		El "arte por el arte" constituye su núcleo organizador. Muestra, de la misma manera, una tendencia a dar prioridad a la sintaxis visual, a una enseñanza del arte canonizado y formalista
	3- Articulación y coherencia teoría-práctica	AcD/Articulación teoría-práctica desde tres enfoques	Cultur.	Aunque en algunos ítems muestra su disposición al desarrollo de un enfoque de Cultura Visual, en otros más concretos es claramente partidario de un enfoque reproductor y academicista
			Disciplinar	El fundamento de su discurso docente se asienta en un enfoque disciplinar, muy centrado en la producción y en la lectura formalista de imágenes. Aunque no de manera rotunda, algunas de sus respuestas le acercan a un planteamiento bastante tradicional
			Eclect.	No es ecléctico, pues la estructura de sus opiniones, con bastantes respuestas de ítems críticos señalados en la posición central, podrían evidenciar sobre todo desconocimiento, una falta de compromiso con el cambio o enmascaramiento de sus opiniones antes que eclecticismo
	4- Concepción del currículum	TCU/Teorías s educación y currículum		Responde con grandes contradicciones pero, como en campos anteriores, las respuestas prácticas y las más concretas evidencian preferencias por un currículum estático, cerrado y poco comprometido con el cambio y dirigido al mantenimiento del <i>status quo</i> hegemónico
		TCO/Recepción currículum vigente		De la misma manera presenta grandes incongruencias e indeterminaciones
		TCR/Teorías s/ creatividad		La creatividad es innata pero también es desarrollable en parte.
		TAC/Influencia Academia		Es academicista en cuanto el discurso que se desprende es muy sensible a un planteamiento de producción artística, formalista, esteticista (en el que se ha idealizado un determinado tipo de arte)
	5- Cambio social, cultural y educativo	CSE/Disposición para el cambio		Es favorable a un cambio curricular pero en sentido de aumentar los procedimientos artísticos, el dibujo y la sensibilización estética. Poca disposición para el cambio en un sentido culturalista y crítico
	6- Desarrollo del currículum	DAC/Desarrollo curricular		Le cuesta posicionarse sobre las prácticas profesionales, aunque se intuye un enfoque disciplinar tradicional

Resumen. Aspectos destacables:

En este caso también conocemos al profesor que nos ha entregado el cuestionario. Se trata de un pintor muy conocido en la ciudad, que ha recibido el premio de Artes Plásticas de Castilla y León en el año 2012. Desarrolla su labor docente en un Instituto de Educación Secundaria de la capital.

Como en todos los casos anteriores, este profesor cree que ni la sociedad ni las instituciones dan importancia a la educación artística y visual. Por otro lado, considera que las facultades de BBAA sí fomentan el desarrollo del ámbito de investigación de la educación artística y visual por su contribución al aumento del conocimiento artístico.

En relación al campo conceptual sobre la creatividad, admite que con el currículum vigente no se puede desarrollar la creatividad por la insistencia en la realización de actividades muy mecánicas, pero por otra parte cree que corresponde casi en exclusiva a la materia de la EPV el desarrollo de la creatividad. También responde con ciertas inconsistencias o ambigüedades sobre la naturaleza de la creatividad, en unos ítems contesta que la creatividad se puede enseñar y en ítems de control se posiciona en el centro.

En relación a las representaciones social y cultural del arte contemporáneo reconoce la complejidad para su interpretación, consecuencia del impacto de las nuevas tecnologías y otros factores. En cualquier caso, parece estar de acuerdo parcial sobre la evolución del arte contemporáneo emergente hacia la desaparición de su componente aurática, aunque no podemos saber, por los ítems complementarios, si sus opciones las realiza desde una mirada crítica o nostálgicamente clásica, pues parece que en el bloque de enseñanza artística reivindica el canon y las metodologías centradas en el academicismo y la reproducción (como técnica artística en este caso).

Claramente defiende una educación artística basada en la disciplina, con algunos retoques que incorporan la publicidad. La educación del arte debería, según este profesor, centrarse en la enseñanza formalista y el conocimiento de los recursos técnicos y expresivos.

No se compromete en las respuestas referentes al desarrollo del currículum ni en los discursos del profesorado ni en concepciones epistemológicas transformadoras. Valora de manera positiva el cuestionario.

Descripción resumida del cuestionario del profesor PBA (Bachillerato Artístico)

Profesor	Ámbito	Categorías		Descripción del posicionamiento
PBA	1- Tensiones y condicionantes	SRP/Rol profesional		En el primer acercamiento al cuestionario, está muy de acuerdo en que la acción del profesor de educación artística debe descansar en un conjunto diverso de conocimientos entre los que se encontrarían los artísticos, estéticos, didácticos y culturales. Por otra parte es muy crítico con las prácticas profesionales que son frecuentes entre los profesores
		SA/Concepción artista		Presenta una visión del artista algo contradictoria: por una parte cree que se ha mitificado la condición de artista, pero por otra considera que el artista tiene unas capacidades innatas excepcionales, que sólo se desarrollaran por profesores adecuados y con metodologías idóneas
		SVE/Valoraciones sociales		Concuerda con la mayoría de informantes en que ni la sociedad ni las instituciones valoran la educación artística. Así mismo considera que tampoco las facultades de BBAA investigan o desarrollan proyectos de renovación de la EA.
		SFIP/Formación		Muestra su acuerdo en la necesidad de mejorar la formación inicial y permanente del profesorado, ampliando los contenidos sobre crítica del arte, cultura y educación.
	2- Sustratos ontológicos y epistemológicos de la EA	EaA/ Concepciones artísticas y estéticas		Parece concebir el arte en un sentido sensorialista y formalista; también asume el arte como actividad "artesanal". No valora ni los nuevos lenguajes ni el arte posmoderno como hibridación.
		ECO/Concepciones sobre el conocimiento		Respecto a su concepción del conocimiento en general responde de manera algo confusa e incongruente, aunque parece decantarse por una forma de conocimiento estático y cerrado. La investigación y experimentación debe aplicarse a las formas estilísticas y artísticas
		ECU/Concepciones sobre la cultura		También en este aspecto es contradictorio: defiende por una parte un enfoque asentado en la Cultura visual y, por otra parte, se aferra a los enfoques disciplinarios clásicos: educación artística como enseñanza de taller
		EEA/Teorías sobre la EA		Considera que la enseñanza del dibujo es fundamental para enseñar a observar y analizar. Es ambigua la respuesta respecto a la enseñanza del dibujo mediante la imitación de modelos. En cualquier caso, piensa que hay demasiadas teorías sobre educación artística que lo que hacen es confundir al profesorado. Es el profesor que considera con más determinación que el enfoque academicista y canónico es el idóneo. Se desprende de sus afirmaciones que está en contra de todo lo que suponga renovación de las concepciones clásicas de la enseñanza del dibujo
	3- Articulación y coherencia teoría-práctica	AcD/Articulación teoría-práctica desde tres enfoques	Cultur.	Aunque en algunas respuestas pueda parecer que acepta el enfoque de la Cultura Visual, es porque no da el mismo sentido al concepto que se ha aceptado y consolidado en el ámbito de la investigación.
			Disciplinar	Claramente disciplinario, pero en sentido tradicional
			Eclect.	No es ecléctico en ningún caso
	4- Concepción del currículum	TCU/Teorías s educación y currículum		Es muy crítico desde postulados contrarios a las nuevas corrientes de la educación artística. Preferiría que la materia en secundaria se denominara "Dibujo", la cual se debería enseñar como se hacía hace años: mediante la instrucción y la copia. Cree que la enseñanza del arte ha sido invadida por una "pedagogía del arte" que está acabando con el "talento" artístico en los bachilleratos artísticos y en la facultades de BBAA
		TCO/Recepción currículum vigente		Piensa que el currículum vigente (del bachillerato artístico) es totalmente adecuado.
		TCR/Teorías s/ creatividad		Sólo algunas personas nacen dotadas con unas capacidades para el arte, al conjunto de las cuales prefiere denominar como

			"talento", en cualquier caso, este talento es mejorable en las escuelas e institutos con profesores y metodologías que desarrollen el talento innato de alumnos concretos
		TAC/Influencia Academia	Existe un conocimiento del arte canónico y universal, la "alta cultura", que es el que debe ser transmitido. La <i>academia</i> , en sentido tradicional, es la encargada de establecer los criterios que separan el buen arte del experimentalismo
	5- Cambio social, cultural y educativo	CSE/Disposición para el cambio	Considera que se debería cambiar pero hacia un reencuentro con la tradición de la enseñanza del arte, aunque admitiría ciertos cambios para incluir otros métodos de sensibilización, como el diseño por ordenador, la proyección de películas, etc. La materia debería servir también para seleccionar a los buenos alumnos que muestran talento artístico
	6- Desarrollo del currículum	DAC/Desarrollo curricular	El desarrollo curricular debe fundamentarse en el dibujo y en la enseñanza de procedimientos grafo-plásticos, aunque también cree necesario la incorporación de nuevas tecnologías y otros lenguajes artísticos.

Resumen. Aspectos destacables:

El cuestionario que analizamos ha sido contestado por un profesor que enseña en un Instituto específico de Bachillerato Artístico y Ciclos Formativos de Artes aplicadas y Oficios artísticos, aunque también ha ejercido varios años como profesor de educación secundaria obligatoria. En el contacto previo que se mantuvo con él para presentarle la encuesta se le solicitó que contestase desde su experiencia doble en las dos ramas de la educación artística, es decir en la secundaria obligatoria y en el bachillerato artístico. La enseñanza y el *habitus* profesional, obviamente, son diferentes si la docencia se ejerce en la educación obligatoria o en el bachillerato artístico, pues los alumnos que optan por este último tipo de enseñanzas tienen la actividad artística y creadora como perspectiva profesional, aunque sus itinerarios formativos sean más o menos específicos.

Este profesor ha construido una representación de la educación artística algo elitista y excluyente: en el cuestionario comienza con respuestas que parecen inclinarse por enfoques abiertos de la educación artística, pero se va deslizado gradualmente hacia posiciones que reivindican una profesionalización artística sólo para los que tienen talento, como expresa en las respuestas abiertas; aunque no explica en qué consiste y cómo se determina esta capacidad.

Considera que no se forma bien ni a los futuros artistas ni a los alumnos que potencialmente podrían serlo. Por otra parte, los profesores no detectan a los alumnos con talento artístico ni en las facultades ni en las enseñanzas medias.

En el ítem correspondiente responde que el profesorado de secundaria necesitaría una formación amplia de estudios artísticos, culturales y didácticos, pero posiblemente se refiera a estudios con una base conceptual de carácter formalista y academicista, que se sustentaría en una racionalidad técnica, pues en las respuestas abiertas responsabiliza en gran medida a las "pedagogías del arte" del estado de la educación artística actual, por el énfasis que ponen en cuestiones didácticas, ajenas a los problemas del arte.

Sobre el currículum se posiciona de manera contradictoria, por una parte cree que debe cambiarse (hacia un mayor énfasis en el taller artístico), pero por otra parte asume con rotundidad el currículum vigente.

Reclama el dibujo como eje articulador principal del currículum de la educación artística, tanto en la educación secundaria obligatoria como en la del bachillerato artístico.

En las respuestas abiertas, plantea una reflexión, este docente, referida a la “mediocridad” de algunos profesores/as y alumnos/as de las facultades de BBAA, que se extiende en las instituciones educativas, imponiéndose esta mediocridad al talento artístico, que es el que debería dominar y fundamentar todo lo relacionado con el arte y su enseñanza. Creo que alude, por los contactos que mantuvo con él, a que en el sistema de selección del profesorado, tanto en la universidad como en la enseñanza secundaria y el bachillerato, imperan criterios extraños a la profesión artística, en los que dominan teorías pedagógicas y sociológicas que nada tienen que ver con el conocimiento artístico, lo que favorece que se incorporen al sistema artistas que saben más de otras cosas que de lo que tiene que transmitir en una clase de arte.

ANEXO F

DOCUMENTOS COMPLEMENTARIOS

F-1. IMÁGENES Y DOCUMENTOS RECOGIDOS EN UNO DE LOS COLEGIO EN EL QUE APLICAMOS EL CUESTIONARIO, CONCRETAMENTE EN EL C.P. "S. ESTEBAN". Junio de 2013. (Imágenes fotografiadas o escaneadas de los documentos originales).

Las imágenes de las páginas 555 y 556 corresponden a las actividades que realiza uno de los maestros de dicho colegio, las imágenes de las páginas 557 corresponden a una maestra del colegio)



Cabezudos realizados en clase para celebrar lo carnavales en el colegio "S. Esteban" de Ávila. Actividad propuesta por uno de los maestros que se ofrecieron a contestar el cuestionario



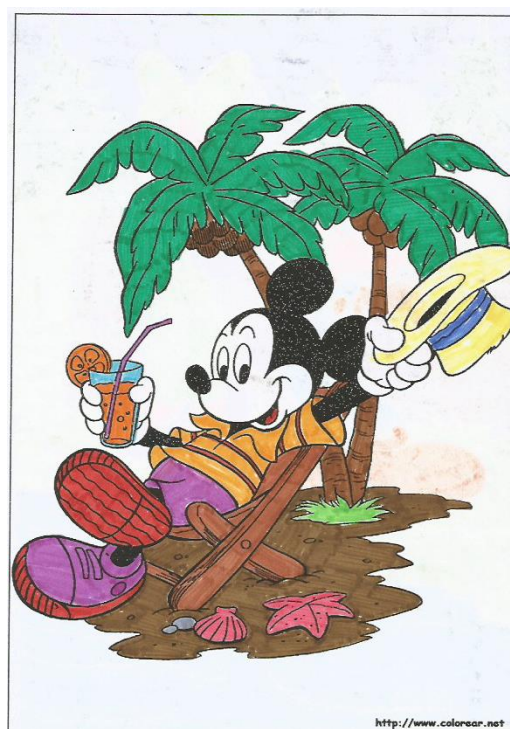
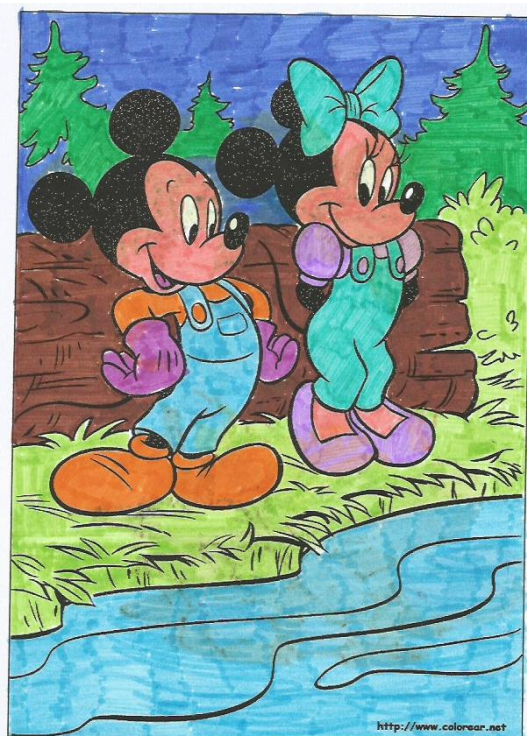
Fiesta artística de máscaras y carnaval en el C.P. S.Esteban



Obras que repaentan las ciudades de Salamanca y Segovia realizadas por grupos de alumnos y alumnas en el colegio "S. Esteban".



Visita de los niños y las niñas a una exposición. Actividad artística en torno a las obras del museo.



Fotocopias coloreadas realizadas por alumnos y alumnas del colegio S. Esteban. La actividad se propuso en este caso por una maestra que no ha contestado a los cuestionarios.

F-2. DOCUMENTOS RECOGIDOS DE PRUEBAS Y EXÁMENES DE 3º DE ESO

Examen nº 1

EXAMEN 2º ESO. RECUPERACIÓN GLOBAL JUNIO 13-JUNIO-2011

Nombre y apellidos: _____
Curso: Nº: _____

1. Construye un **Pentágono Regular** inscrito en una circunferencia.

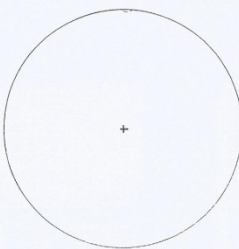


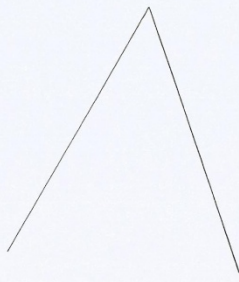
2. Construye un triángulo sabiendo que un lado mide 6cm y que sus ángulos adyacentes son 30° y 60° . ¿Que tipo de triángulo es, según las dos clasificaciones?

3. Traza la circunferencia que pasa por los puntos A, B y C.

4. Construye un trapecio isósceles cualquiera. ¿Qué tipo de cuadrilátero es?

5. Construye un cuadrado a partir del lado AB. Después traza su circunferencia inscrita y circunscrita e indica cual es cada una.

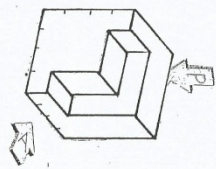
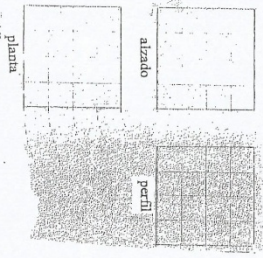
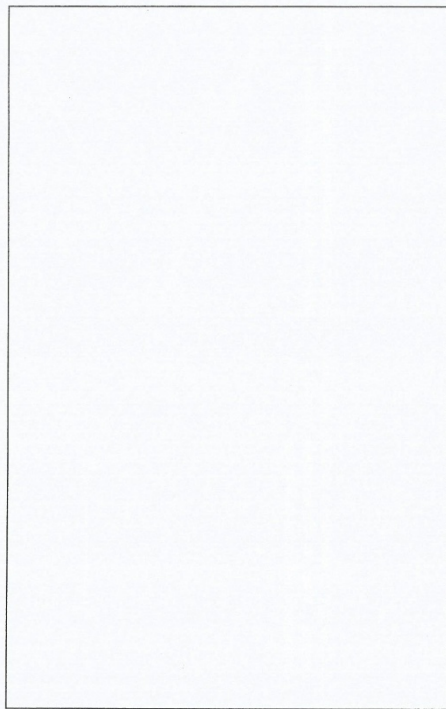
6. Traza la circunferencia de radio 15mm que sea tangente a los lados del siguiente ángulo.

7.- ¿En la representación del claroscuro, cuales son las tres zonas que se diferencian por la diferente incidencia de la luz?

8.- Representa las tres vistas diédricas (Alzado, planta y perfil) de las siguientes figuras

9. Representa en el siguiente recuadro una imagen, con colores fríos y neutros, utilizando pinturas de madera.

3. Describe los tipos de iluminación.

3ª EVALUACIÓN

1. - Describe uno por uno los trucos para crear profundidad en un dibujo.

2. - ¿Qué es un ritmo visual?

Cuales son los tipos de ritmo visual

EXAMEN GLOBAL DE RECUPERACIÓN

1º ESO

10-6-2014

Nombre y apellidos:

1ª EVALUACIÓN

1. Traza la mediatriz de AB.

2. Construye un hexágono a partir del lado AB

3. Traza todas las rectas notables de la circunferencia y escribe su nombre.

4. Traza rectas perpendiculares a las dadas.

2ª EVALUACIÓN

1. ¿Cuales son los elementos del lenguaje visual?

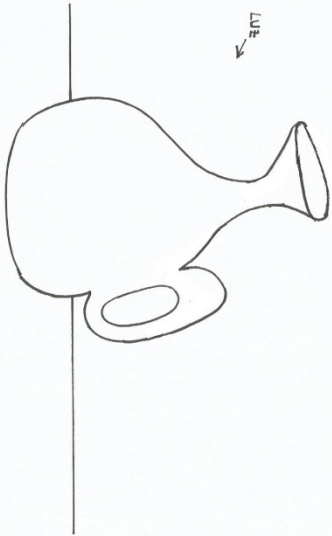
2. Describe los tipos de líneas y dibuja ejemplos

3ª EVALUACIÓN

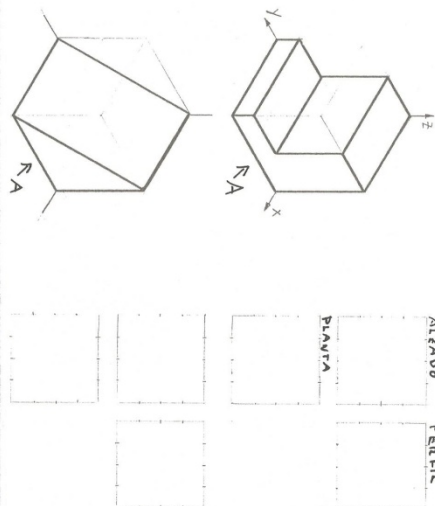
1. Dibuja un ejemplo de cada tipo de composición que existe y escribe debajo de cual se trata.

2. Describe los tipos de iluminación que existen.

3. Crea volumen en la siguiente imagen teniendo en cuenta la dirección de la luz dada.



4. Representa las tres vistas ortográficas (Alzado, planta y perfil) de las siguientes figuras.



EXAMEN 1º ESO	3ª Evaluación	EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	5-6-2014
Nombre y apellidos:			
1.- ¿Qué es una textura?			
2.- ¿Cuáles son los dos grandes tipos de texturas que existen? explícalos			
3.- ¿En el lenguaje visual qué significa componer?			
4.- ¿Cuáles son los tipos de composición?			
5.- ¿En qué se diferencia una forma orgánica de una geométrica?			
6.- Además de formas orgánicas y geométricas que tipos de formas más conocer. Describe las.			

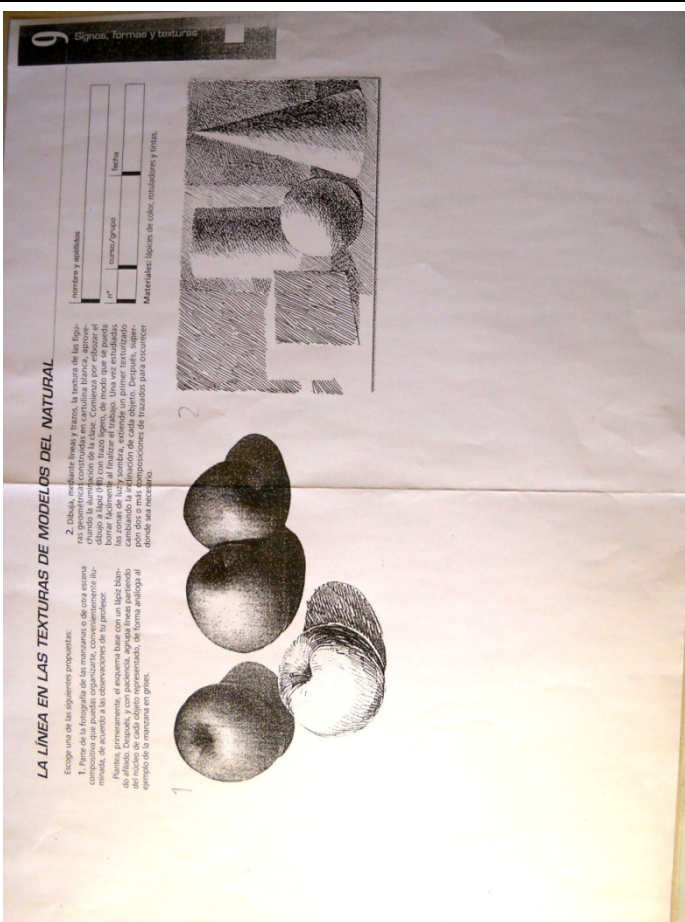
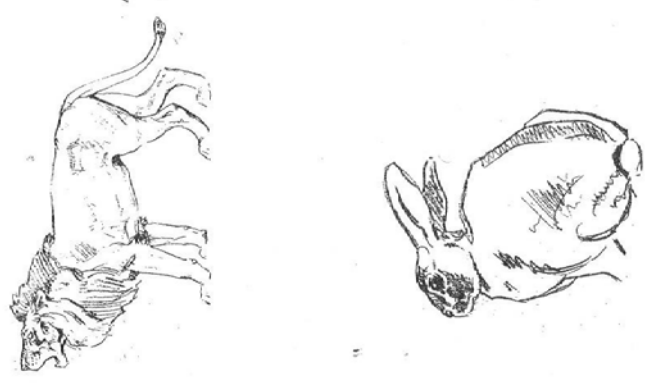
7. Haz un dibujo que cumpla las siguientes condiciones: <ul style="list-style-type: none">▪ Que tenga texturas▪ Que tenga formas orgánicas▪ Que tenga una composición asimétrica.▪ Que tenga un ritmo visual.	
--	--

5
La textura y el color

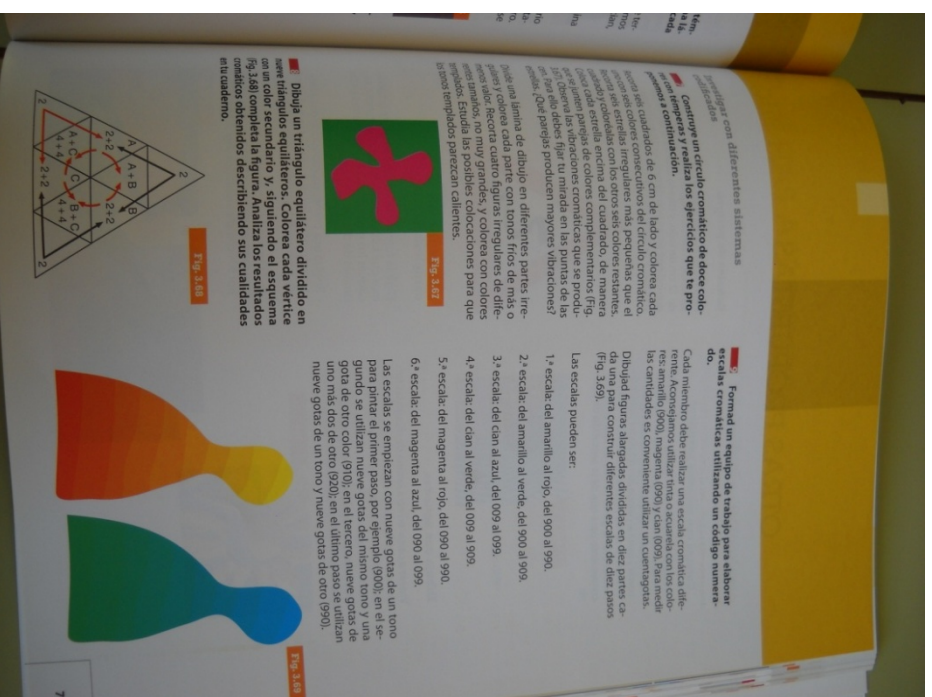
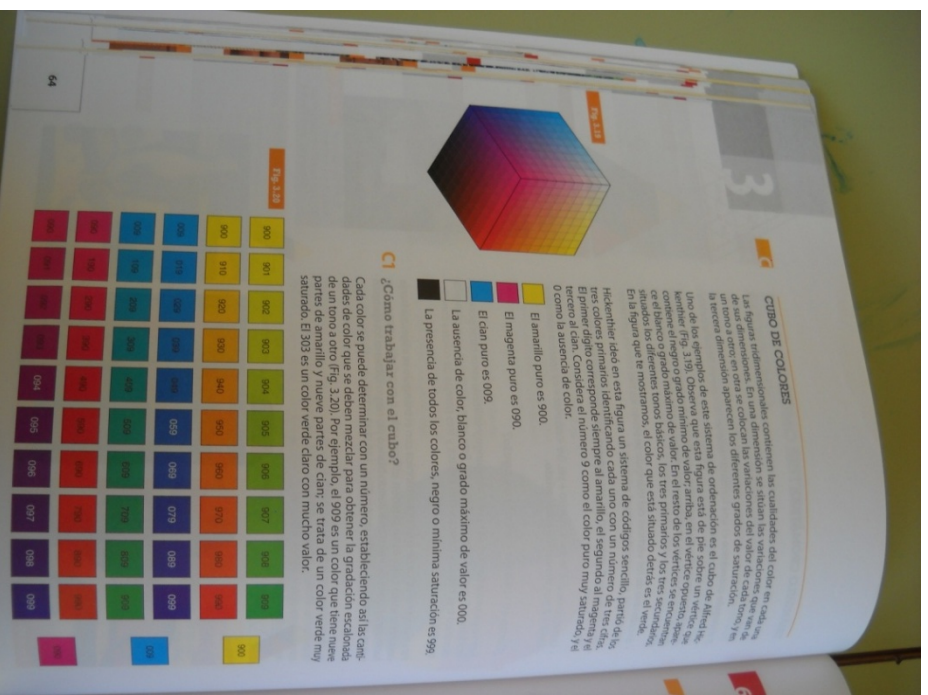
Lámina-Ficha nº 1. Tomada del cuadernillo de actividades que se adjunta al libro de texto



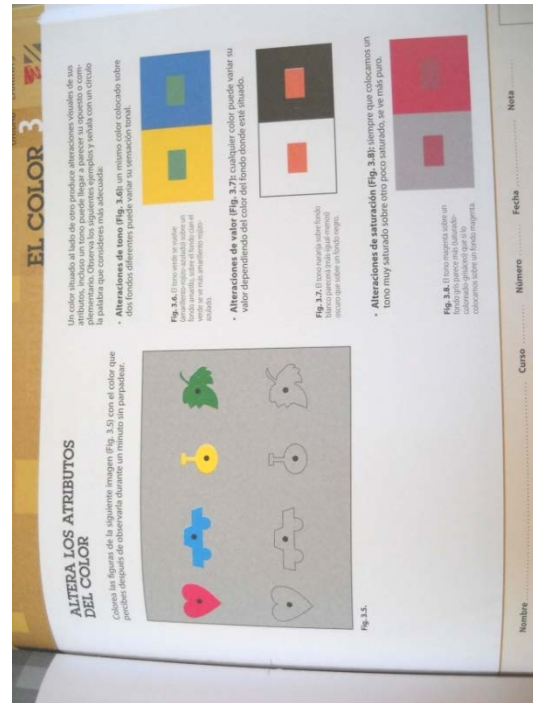
F-3. ACTIVIDADES APLICADAS AL ALUMNADO DE 3º DE ESO PROPUESTAS POR DOS PROFESORES DIFERENTES. (A los alumnos y alumnas se les da fotocopias).

		<p>Modelo de actividad propuesto por un profesor al alumnado de 3º de ESO para enseñar a dibujar</p>
<p>Modelo de actividad relacionada con el vídeo nº 9 del CD adjunto</p>		

F-4. TEXTOS (UNO TEÓRICO Y OTRO DE ACTIVIDADES) ESCANEADOS DE UN LIBRO DE 3º DE ESO. EJEMPLO DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA DE LA MATERIA



F-5. LÁMINAS FICHAS DE 1º DE ESO UTILIZADAS EN CENTROS DONDE SE HAN APLICADO LOS CUESTIONARIOS



Láminas-ficha de 6º de Primaria utilizado en una de las escuelas de las que se han recogido datos referidos a los cuestionarios aplicados para la investigación



F-6. REFLEXIONES (COMO AUTOEVALUACIONES) DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE 1º DE ESO

Autoevaluación

1º Hemos aprendido la verdadera cara del coronavirus. También la estética de los gestos. Y a hacer masas con aspas.

3º Nos hemos experimentado con muchos colores (mezclas). Hemos aprendido en Google.

Hemos construido una casa. Hemos aprendido a respirar cuando construimos la casa. Nos lo hemos pasado genial.

5º Nos ha gustado mucho a la vez que nos ha costado bastante (pintar, hacer). Queremos que esté bastante bien. Una dificultad que hemos tenido, ha sido que se nos quedaba la pintura.

Elena y Alana.

1 ¿Qué has aprendido en relación a la actividad propuesta?

He aprendido a hacer una pintura de un objeto siguiendo los pasos que nos ha dado el profesor. También nos ha dado otros puntos de partida por ejemplo con un globo una raya de color y la que se había ya.

3 Comenzamos, procedimos y acabamos por un tiempo.

He aprendido los distintos tipos de colores como los acrílicos.

Me ha gustado mucho pero no me ha inspirado en nada. Me ha gustado que estar en internet y haberlo hecho muy cómodo. Queremos y ha quedado esta y la no intentado hacer pero de color plata no estaba en la que ha sido en internet.

6 Valoración

Me ha gustado mucho porque ha sido muy interesante y le aprende mucho sobre el coronavirus.

Rodrigo Canova Moreira

1º D

AUTOEVALUACIÓN

Me ha parecido muy creativo este trabajo de nuestro retrato haciendo una composición.

Primero elegí una foto de mi mamá y en una aplicación edité esa misma foto y le puse cara de leopardo. También edité la original a color sepia.

Después pasé ambas fotos al ordenador y las imprimí.

Luego recorté el borde de la cara y la recorté en trozos abstractos. En una cartulina azul puse trozos de la foto de la cara en sepia y trozos de la cara en leopardo.

Después con un rotulador morado y otro negro pinté el pelo y dibujé un cuerpo de leopardo, pero al día siguiente recorté el pelo en cartulinas para que no se viera todo las esquinas de la cabeza, y también recorté la cartulina de encima por trozos para que se viera la de debajo y quedara mejor.

Lucía de Castro Pérez 1ºB.



AUTOEVALUACIÓN

1. En esta actividad he aprendido a configurar pases creados por mí.
3. He conocido nuevas técnicas para incluir en cualquier dibujo. En esta parte, he analizado la técnica del degradado y en algunos pases, lo he coloreado con goma. En este trabajo he puesto mucha actitud porque las técnicas de trabajo me han parecido muy buenas.
4. En este trabajo he puesto mucho interés porque las técnicas de trabajo me han gustado mucho.
5. Esta actividad me ha satisfecho porque las técnicas las he realizado bien.
6. Este trabajo lo valoro como bueno. He hecho los pases muy imaginativos y lo configuro.

Miguel Sánchez Martín 1ºD

AUTOEVALUACIÓN

Para hacer este trabajo, quedamos un sábado en casa de una compañera. Como no teníamos fotocopiadora empezamos por pintar un cartón con acrílico. Por dentro lo pintamos de negro y por fuera mitad verde, mitad rojo, mientras hacíamos las fotos de las viñetas correspondientes.

Cuando acabamos de hacer las fotos, tuvimos la idea de buscar las letras para formar el título en un periódico.

Como lo pegamos, dibujamos entre todas una gata y un conejo. Lo coloreamos y lo pegamos. Hicimos varios detalles con plastilina, como la tetera y los ojos.

Al día siguiente, una compañera imprimió las fotos en su casa y empezó a hacer el trabajo y después repartimos el resto de las tareas entre todas y cada día se lo llevó una a su casa.

Surgieron algunos contratiempos pero conseguimos solucionarlos.

Lectura

Dificultades cuando de tipo narrativo
de tipo visual, ... etc.

Lucía de Castro, Laura Jiménez, León Cartheaux y Andrea Pineda 1ºESO B.

AUTOEVALUACIÓN

Álvaro García
Biólogo 1º D

1º He aprendido nuevas técnicas de pintura.

3º Conocimientos nuevos, nuevos intentando hacer bien y lo he hecho con ganas.

4º A mí me ha encantado este trabajo y espero que a todos lo demás también.

6º Lo tengo cosa que me ha salido bastante bien.

- Lo comparto este muy bien.

- Lo experimentación con la forma de la losa bonita.

- Los aplico con cuidado en la obra como el deprimido, lo superpintar para dar volumen y profundidad...

Ana García Morato

1. He aprendido a hacer cerro de Montefuente blanca en el folio y cuando se seca (según hechas por encima avante. Como la cera no se ablanda se quedan unos dibujos finos en el folio.

3. He ha gustado mucho este trabajo y me ha esforzado bastante en la experimentación y en resultados.

5. A mí sí que me gusta mi trabajo porque creo que ha representado y me ha gustado bonito.

6. Este trabajo sí que me ha gustado. He gusto mucho hacer los peces cretácicos y el fondo de la pecera de esa forma.

- Esta muy bien la experimentación en la forma y la color.

Elena Sánchez Arango

1. He aprendido a practicar la composición, antes no tenía ni idea de lo que era eso, y también he aprendido a practicar la configuración.

3. He tenido en cuenta el equilibrio de la composición, por eso he colocado la escena a un lado y los pichas al otro.

4. He puesto bastante intención y por eso que me ha salido bien, aunque me costó mucho empezar porque no sabía como hacerlo.

6. Al principio no me gustó pero según he ido ideando cosas me gustaba más y lo mejor ha sido decorarlo.

Este muy bien el resultado de preferencia que las cosas a la composición en la creación del color y la estructura tienen de la por la interacción y la de ella.

- Cierta, por la próxima, la experimentación con el color puede aportar a un trabajo por crear impact o interés.

AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Qué te ha parecido el trabajo?

Me ha gustado mucho la idea de la máscara de carnaval porque expresas tu personalidad y puedes ser "otra persona" por un tiempo.

2. ¿Se han cumplido los objetivos?

Si. He experimentado mucho con los adornos de la máscara para ver si tenían un buen atractivo visual.

La actividad también consistía en explicar conminución como máscara social, virtual, quística o transica (verbalización), con una intención.

3. Proceso

Primero inflé un globo y con una mezcla de agua y cola blanca le fui pegando varias capas de trozos de papel de periódico. Cuando se secó pinché el globo. Con un punzón le hice los ojos y la boca, lo pinté con témpera azul oscura y lo decoré.

4. Satisfacción general.

Estoy muy satisfecho excepte porque han quedado algunas arrugas en la máscara, aunque eso la puede dar un tacto muy atractivo.

Daniel Sánchez - 4º B

AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Qué te ha parecido el trabajo?

Es un trabajo para ayudarte a entender que los estereotipos no tienen por qué ser reales. También puede haber gente que tiene miedo a conocer a otras personas pensando en su estereotipo.

2. ¿Se han cumplido los objetivos?

Si. Ha ayudado a entender que hay que huir de los estereotipos y que uno no se debe guiar por la apariencia de alguien que no conoces.

3. Proceso

Realizando bocetos, haciendo una lista de estereotipos famosos y con las explicaciones del profesor he sacado ideas para poder desmentir algunos estereotipos muy comunes en la sociedad.

4. Satisfacción general.

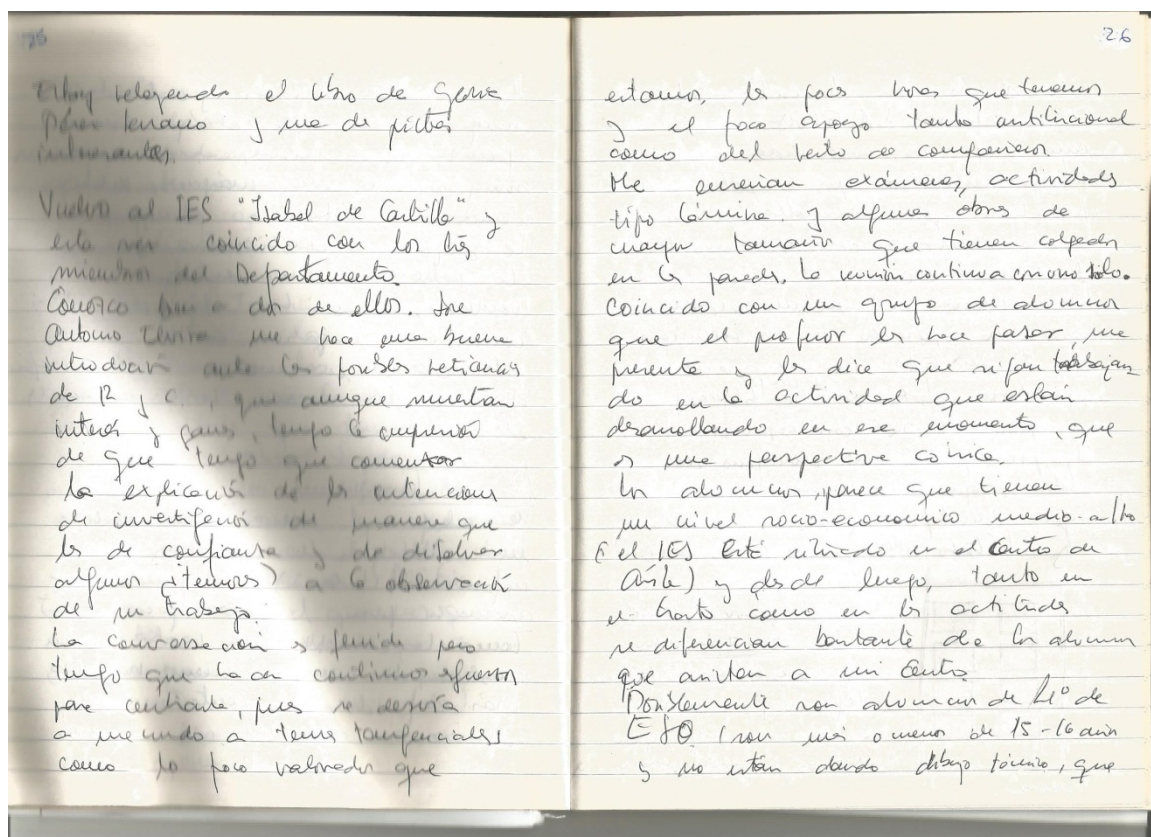
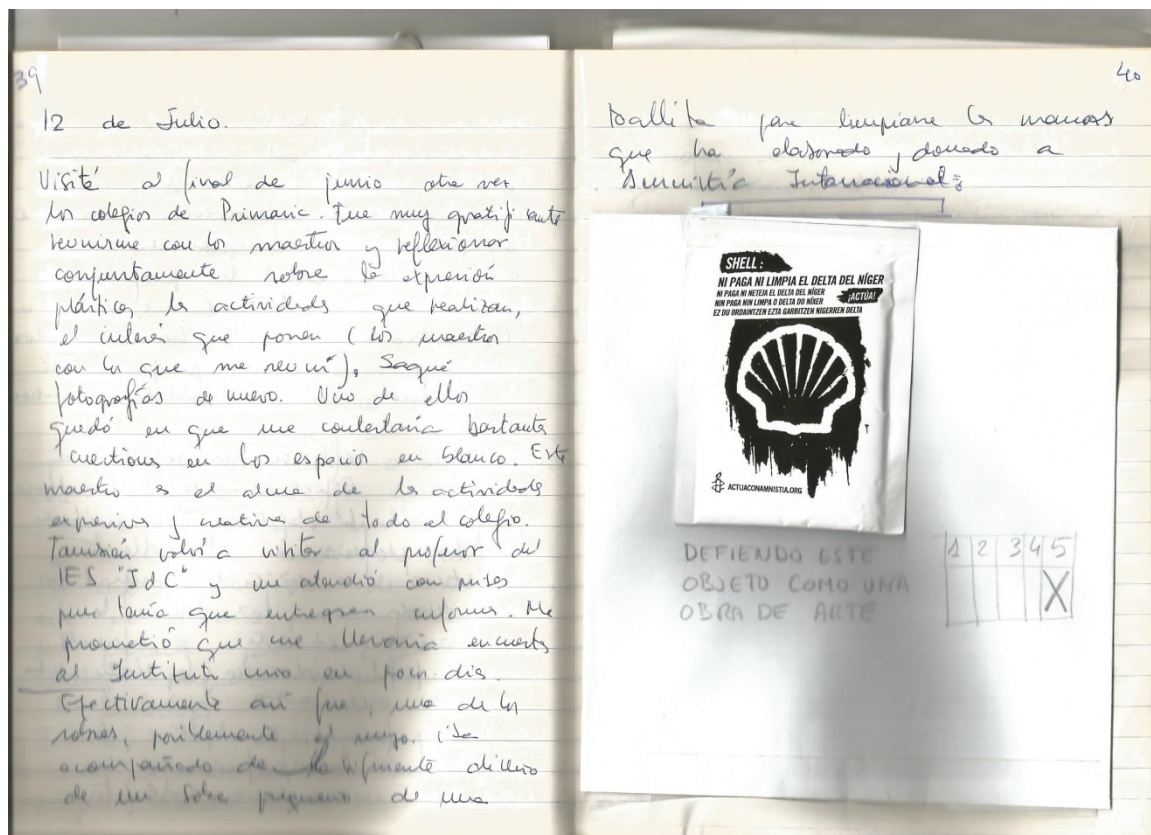
Estoy satisfecho porque he conseguido hacer ver claramente en el cómic que las apariencias no definen a las personas.

Daniel Sánchez - 4º B

F-7 EJEMPLO DE LA PROGRESIVA ESTETIZACIÓN DE CAMPOS DE LA VIDA COTIDIANA Y DEL CUERPO, EN ESTE CASO MOSTRAMOS UNA MANO DE UNA ADOLESCENTE DE 12 AÑOS (ESTHER S.) QUE CASI TODOS LOS DÍAS DE CLASE HA ASISTIDO CON LAS UÑAS PINTADAS DE UNA MANERA DIFERENTE



F-8. EJEMPLO DE DATOS Y REFLEXIONES REFLEJADOS EN EL CUADERNO DE CAMPO



F-9. EJEMPLOS DE TEMÁTICAS PARA ABORDAR EN FORMA DE INVESTIGACIÓN EN 3º Y 4º DE ESO, (ELABORACIÓN DE 2 PROYECTOS A ELEGIR ENTRE LOS DEL LISTADO POR TRIMESTRE, ADEMÁS DE OTROS 3 DE CARÁCTER COMÚN Y OBLIGATORIOS)

Nº	Bloque	Proyecto
1	A) La imagen que construye y la imagen poética	El poder de las imágenes: El mito de la caverna
2		Imágenes y ritos contemporáneos: Ver, mirar, tocar, pensar
3		La imagen y la construcción del mundo. Ídolos, máscaras, ilusiones, símbolos y metáforas de la realidad
4		Imágenes y emociones: Viajamos con fantasmas al país de los espejos.
5	B) La sociedad	Complejidad del mundo y sus visiones: Mapa para salir del laberinto en el que estamos ciegos y salimos palpando
6		Mundos posibles: Utopías y distopías
7		Robando el fuego a los dioses como Prometeo. Superhéroes y otros mitos
8		De márgenes y límites: Heterodoxos y olvidados
9		Tecnolatría: Cyborgs, clónicos y transformers
10		Nos relacionamos con mujeres y hombres diferentes. <i>El Otro</i> , el invisible
11	C) La cultura	Metáforas que nos piensan: el canto de las sirenas
12		La construcción del mundo : La cultura podría ser un arma cargada de futuro
13		Cuando la cultura se convierte en circo: Distinción y espectáculo
14		Mitomanías: Héroes y superhéroes (de ayer y de hoy)
15	D) El cuerpo y la identidad	La relación con nosotros mismos. Identidades: Dr. Jekyll y Mr. Hyde
16		El cuerpo piensa, el cuerpo pesa. El cuerpo como símbolo y como objeto
17		Raíces y pertenencias: Vivimos en diferentes burbujas
18	E) Mirar de frente, alrededor y desde arriba: escalas y posiciones de la mirada	A vista de pájaro: de lo local a lo global
19		La cara oculta de la luna
20		Subiéndose al horizonte
21		Mirando sin gafas teñidas
22	F) Lugares y fronteras	Caminos, redes, puentes y escaleras.
23		Espacios y estructuras: Orden y caos.
24		Fronteras, mapas y territorios.
25	G) Tránsitos	Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Ciclos y redes
26	H) Naturaleza	Naturaleza y cultura. Lo natural y lo artificial
27		"¿Imita la naturaleza al arte?"
28		Buscando a Mowgli en Manhattan
29	I) Los objetos	Máquinas, diseños y otras golosinas
30		Disfraces y envoltorios que nos acompañan en la travesía
31		El simbolismo de los objetos: El tamaño sí importa
32	J) El arte y la estética	¿Es arte una montaña de ladrillos? El arte desplazado
33		¿Estéticas? ¿armonías?
34		Expresividad o concepto: Entre apolíneos y dionisiacos
35		El arte: ese oscuro objeto de deseo
36	K) El Patrimonio	La máquina del tiempo
37		Memoria y autenticidad
38	K) La ciudad	El paisaje urbano como escenario
39		Ciudad mítica y ciudad pensada

Estos contenidos no constituyen una relación cerrada, es una propuesta que se aporta al alumnado para que elijan, pero pueden proponer otras alternativas de investigación. Juto con esta documentación de da otra de naturaleza metodológica y evaluativa.

ANEXO G

RELACIÓN DE VÍDEOS GRABADOS EN EL CD
ADJUNTO

Nº	CONTENIDO	REFERENCIAS	Página	Duración
1	Máscaras (Símbolo) en 1º ESO	Reflexión y diálogo. Clima	413	2' 58"
2	Investigar sobre el arte prehistórico (asociado a la simbología y a la cultura)	Investigación. Simbología. Valoración del arte-cultura		3' 18"
3	"El caballero con la mano en el pecho" de Álvaro H.	Autoevaluación. Interpretación. Proceso de creación	427	3' 33"
4	"La mujer bella" de Diego G.	Obra sobre la belleza efímera y el condicionamiento social del cuerpo. Arte y cultura visual	413	5' 47"
5	"Utopías" de Pilar P.	Arte crítico. Incorporación de lo cotidiano. Acción artística como desvelamiento	424	2' 29"
6	"La máquina del tiempo" de Ezequiel, Irene, Sara y Abigail.	Formulación de preguntas para la reflexión. Diálogo	414	5' 20"
7	"Las casas de Villatoro", relato en sombras chinecas de alumnos y alumnas de 1º de ESO	Integración de lenguajes de expresión. Fiesta, juego y símbolo	427	2' 51"
8	Instalación "El regreso de Pandora" y explicaciones y diálogo sobre las obras de Irene L. (Holocausto) y de Mario, Rubén y Daniel (Amenazando a la esperanza)	Metáforas. Desarrollo de lenguajes nuevos	426	5' 03"
9	Enseñanza y aprendizaje procedimental reductor. Alfabetismo visual. Conocimiento simplificado y reproductor. Experiencia de aprendizaje escasamente significativa	Reproducción. Simplificación	264, 355	0' 43"

Aclaraciones:

1ª: El vídeo número 1 corresponde a la segunda parte de un debate (y co-evaluación) sobre la actividad de realización de un objeto simbólico-cultural, cuya intención se dirigía a la producción de máscaras con un sentido y una estética concretos (por ejemplo máscaras "situacionales" y no sólo bonitas, con estética grotesca). La primera parte del debate se desarrolló sin que el "efecto grabación" interviniera, lo que facilitó que los alumnos y alumnas más tímidos expresaran sus ideas, en la segunda parte se puede comprobar que el "efecto grabación" afecta de diferente manera al alumnado.

2ª: El vídeo nº 8 es un montaje en torno a la actividad "El regreso de Pandora", con objeto de representar artísticamente las conclusiones de una reflexión realizada en clase sobre la violencia en todas sus manifestaciones. En la primera parte, se muestra una grabación de la explicación que realiza una alumna, Irene L., de una obra que elaboró sobre dicha actividad centrada en el Holocausto, a continuación se incorpora en la grabación la entrevista realizada a tres alumnos, Mario, Rubén y Daniel, que produjeron una obra interesante desde el punto de vista metafórico y sensorial; en esta parte se intercala una grabación de la instalación realizada en el Instituto "Jorge Santayana", con el mismo título de la actividad, que se montó en forma de una gran "caja" expositiva.

El montaje se ha realizado tratando de evitar que las imágenes de la alumna y los alumnos quedaran expuestas, pues no disponía de las autorizaciones de sus padres y/o madres para la grabación visual.

3ª La obra explicada en el vídeo nº 6 está elaborada por tres alumnas y un alumno, pero en el vídeo, aunque lo explica todo el grupo, sólo aparecen presencialmente tres, pues el padre y la madre de una de las alumnas no han permitido que fuera grabada, por esta razón en la relación de declaraciones de consentimiento para la grabación solo se indican tres.

ANEXO H

RELACIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS CON
DECLARACIONES DE CONSENTIMIENTOS
INFORMADOS, REFERIDAS A LAS
GRABACIONES EN VÍDEO PRESENTADAS EN
EL CD ADJUNTO

Nº Declaración	ALUMNA / ALUMNO	Número de vídeo asociado a esta declaración
1	A. G.	Vídeo nº 1
2	A. N.	"
3	A. F.	"
4	D. R.	"
5	D. J.	"
6	E. S.	"
7	F. F.	"
8	F. J. C.	"
9	H. J. A.	"
10	L. S.	"
11	M. G.	"
12	M. L.	"
13	M. S.	"
14	R. C.	"
15	S. H.	"
16	A. H.	Vídeo nº 4
17	A. J.	"
18	D. C.	"
19	D. G.	"
20	D. M.	"
21	E. S.	"
22	J. D. G.	"
23	M. C.	"
24	M. G.	"
25	P. J.	"
26	P. P.	Vídeo nº 5
27	A. P.	Vídeo nº 6
28	E. A. M.	"
29	I. F.	"
30	A. H.	Vídeos nº 2 y 4
31	A. H.	Vídeos nº 3 y 4

IDENTIFICACIÓN DE AUTORES Y AUTORAS DE LAS OBRAS QUE FIGURAN EN LA PORTADA Y CONTRAPORTADA

ALUMNA Y/O ALUMNO	Portada (de arriba a abajo)	OBRA
Juan José M. (3º ESO)	Nº 1	Serie "Miradas poliédricas"
Zinneb. B. (1º ESO)	Nº 2	Autorretrato de una niña musulmana realizado en linograbado
Clara G. y Ana M. (3º ESO)	Nº 3	"¿Quién soy? ¿A dónde voy?"
Desconocido*	Nº 4	"El genio de la lámpara"
Grupo de 3º de ESO de 2013. Experimentación con la imagen, con la estética y los procesos creativos.	Nº 5	Cianotipia a partir de una imagen de Rosa Park.
ALUMNA Y/O ALUMNO	Contraportada (de arriba a abajo)	OBRA
Sergio M. y Tamara G. (4º de ESO)	Nº 1	"Palpando los límites"
Beatriz R. (4º ESO)	Nº 2	Reinterpretación de "Caballero con la mano en el pecho". Fragmento

*La obra situada en 4º lugar es de autor/a desconocido/a; es un trabajo que se ha realizado hace tiempo, en su momento no se firmó y el/la autor/a optó por dejarla en el aula de EPyV.

